

**ISABEL LEONOR DE BRITO DOMINGUES PEDRO
XAVIER LOPES**

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO
COLABORATIVO NA PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DO GRUPO DE FÍSICA E QUÍMICA**

Orientadora: Professora Nilza Henriques dos Santos

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

**ISABEL LEONOR DE BRITO DOMINGUES PEDRO
XAVIER LOPES**

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO
COLABORATIVO NA PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DO GRUPO DE FÍSICA E QUÍMICA**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, na
Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação
de Formadores, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Nilza Henriques dos Santos.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

A Pedra Filosofal

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer,
como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso,
em serenos sobressaltos,
como estes pinheiros altos,
que em oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.

Eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento,
bichinho alacre e sedento,
de focinho pontiagudo,
que foça através de tudo
num perpétuo movimento.

Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel,
base, fuste, capitel,
arco em ogiva, vitral,
pináculo de catedral,
contraponto, sinfonia,
máscara grega, magia,
que é retorta de alquimista,
mapa do mundo distante,
rosa dos ventos, Infante,
caravela quinhentista,
que é cabo da Boa Esperança,
ouro, canela, marfim,
florete de espadachim,
bastidor, paço de dança,
Colombina e Arlequim,
passarola voadora,
pára-raios, locomotiva,
barco de proa festiva,
alto-forno, geradora,
cisão de átomo, radar,
ultra-som, televisão,
desembarque em foguetão
na superfície lunar.

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que o homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.

António Gedeão

Dedicatória

Dedico esta etapa académica da minha vida e a concretização deste Mestrado à minha avó, Alice da Silva Brito Domingues.

A sua dedicação, a sua paciência e, sobretudo, o facto de sempre ter acreditado em mim, merecem a minha eterna gratidão, bem como esta dedicatória.

Sem a força que a minha avó me proporcionou, nada disto teria sido possível.
É para ela que vai inteiramente esta etapa académica da minha vida.

Agradecimentos

Começo por agradecer, do fundo do meu coração, à minha família: ao meu marido Xavier e aos meus filhos Miguel e Susana, a concretização deste Mestrado. O apoio, a compreensão e a força que sempre me dedicaram foram indispensáveis e preciosos.

Logo de seguida, agradeço reconhecida à Professora Nilza Henriques dos Santos, pela orientação sábia e dedicada e por todo o apoio e incentivo que sempre me deu.

Não poderia deixar de agradecer aos Professores deste Mestrado, que me proporcionaram aulas de enorme enriquecimento pessoal e profissional. À Professora Ana Paula Silva, à Professora Maria Fernanda Lopes, ao Professor Roque Rodrigues Antunes e também à Professora Nilza Henriques dos Santos, o meu muito obrigada.

Dirijo também um enorme e sentido agradecimento às minhas colegas de trabalho, que comigo caminharam neste trilha, nem sempre fácil mas, sem dúvida, muito gratificante: Deolinda Maria Gameiro Rodrigues, Helga Alexandra Vieira da Silva e Maria da Graça Valdez e Abreu. Com elas aprendi imenso, durante o extenso trabalho colaborativo que desenvolvemos.

Gostaria ainda de manifestar o meu apreço e gratidão para com a minha colega e amiga da Escola Secundária Rosa, a Teresa Fernandes, que traduziu o resumo para a língua inglesa, apesar da sobrecarga de trabalho que recai sobre todos nós.

Por último, mas não menos importante, dirijo um forte agradecimento ao meu colega e amigo, da Escola Secundária Rosa, o José Manuel de Carvalho Freire. Doutorada em Ciências da Educação, deu-me preciosos conselhos e fortes incentivos que muito me ajudaram neste percurso de vida.

Resumo

Numa escola que se encontra em transformação no sentido de se adaptar aos contextos sociais, culturais e políticos que a rodeiam, cabe aos professores serem agentes ativos na definição do caminho a percorrer, visando o aumento da qualidade educativa a proporcionar aos nossos jovens.

O questionamento inerente à reflexão sobre o percurso profissional levou à identificação da situação problema e à formulação daquela que é a questão de partida deste trabalho:

Como é que a Supervisão Pedagógica (e o trabalho colaborativo a ela associado) poderá contribuir para a melhoria da reflexão conjunta entre os professores do Grupo Disciplinar de Física e Química, promovendo o seu desenvolvimento Profissional?

Para dar resposta a esta questão, elaborámos o enquadramento teórico, orientado pelas palavras-chave e com recurso a autores de referência, no qual pretendemos salientar as principais investigações que conferem suporte às temáticas subjacentes a este trabalho: a reflexão interpares na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, a Supervisão pedagógica e a importância da formação docente e do trabalho colaborativo na qualidade educativa.

Como o objetivo geral do trabalho de projeto é **conceber um Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica no Grupo Disciplinar de Física e Química, visando a melhoria do trabalho colaborativo, a promoção das atitudes reflexivas e investigativas dos docentes e o seu desenvolvimento profissional**, a terceira parte foi estruturada com base nos princípios subjacentes à metodologia de projeto. Recolhemos opiniões através de Inquéritos por Questionário, realizados a todos os professores do grupo, e através de Entrevistas, realizadas apenas às professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais, da Escola Secundária Rosa.

O Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica deverá ser implementado e desenvolvido no Grupo Disciplinar de Física e Química da escola referida e com ele pretendemos aprofundar as práticas supervisivas e colaborativas entre os docentes, através da realização de Ciclos completos de Supervisão Pedagógica, de acordo com as fases preconizadas por Goldhammer.

Palavras-Chave: a reflexão interpares; o desenvolvimento profissional dos professores; a Supervisão Pedagógica; as culturas de escola e o trabalho colaborativo.

Abstract

In a school that is changing in order to respond to the various social, cultural and political backgrounds that surround it, teachers are expected to be active agents in the definition of what route to take, aiming at increasing quality of the education provided to our young people.

Questioning associated with the reflection on the professional career led to the identification of the problem situation and the formulation of that which is the research question of this work:

How can Pedagogical Supervision (and the collaborative work associated with it) contribute to the improvement of joint reflection among teachers of the Physics and Chemistry Group, thereby promoting their professional development?

To address this issue, we have prepared the theoretical framework, guided by keywords and using reference authors. In this theoretical framework we intend to highlight the main investigations that give support to the themes underlying this work: peer reflection in promoting professional development among teachers, pedagogical Supervision and the importance of teacher training and collaborative work in the quality of education.

As the general aim of this project is **to design a Supervision Project within the Group of Teachers of Physics and Chemistry and by doing this to improve the quality of collaborative work, to promote both investigative and reflective attitudes among teachers and their professional development**, the third section of this work has been based on the principles underlying the project methodology. We have collected opinions by applying questionnaire surveys to all the teachers in the group, and also through interviews conducted with the Coordinator and the Delegate Coordinator of the Department of Mathematics and Experimental Sciences at the Escola Secundária Rosa.

This Pedagogical Supervision Intervention Project is to be carried out and developed among the Physics and Chemistry Group of Teachers at Escola Secundária Rosa, our aim consisting in promoting deeper collaborative and supervisory practices among the teachers, by performing full Cycles of Supervision and by following the steps suggested by Goldhammer.

Keywords: peer reflection; professional development of teachers; pedagogical supervision; the school cultures and collaborative work.

Índice Geral

Índice	viii
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros.....	xii
Introdução	1
PARTE I - Reflexão autobiográfica e identificação do problema.....	6
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	6
1.1. A infância – As sementes da minha profissionalidade.....	9
1.2. O meu percurso escolar e universitário	11
1.3. O meu Estágio Pedagógico e a primeira experiência como docente	14
1.4. A entrada na Carreira Docente	16
1.5. As Fases de Estabilização e de Diversificação segundo Huberman (2007)	17
1.6. As minhas motivações para ter decidido iniciar o Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	19
2. Situação Problema	21
2.1. Identificação e definição do Problema de investigação	23
2.1.1. Problema de investigação	23
2.1.2. Palavras - Chave.....	23
2.2. Justificação da escolha.....	24
3. Questões e Objetivos de Investigação	26
3.1. Questão de Partida.....	28
3.2. Subquestões	29
3.3. Objetivo Geral.....	29
3.4. Objetivos Específicos	29
PARTE II - Enquadramento Teórico	32
1. A reflexão interpares na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.....	32
1.1. Os pilares das atitudes reflexivas e investigativas dos professores.....	32

1.2. A emergência de uma nova profissionalidade docente	37
1.3. Uma questão de reflexão: o que significa ensinar?	40
1.4. O desenvolvimento profissional dos professores	42
2. A Supervisão Pedagógica	49
2.1. O que é a Supervisão Pedagógica: as suas abrangências e enfoques	49
2.2. Os Modelos de Supervisão Pedagógica	51
2.2.1. Os modelos como janelas e como muros	51
2.2.2. O Modelo de Supervisão Clínica	53
2.2.3. O Modelo Ecológico de Supervisão.....	56
2.2.4. A Supervisão Colaborativa.....	60
2.3. A distinção entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente.....	62
2.4. O perfil do supervisor na escola reflexiva.....	65
2.5. As Funções do Supervisor na Escola Reflexiva.....	68
3. A formação docente e o trabalho colaborativo entre os professores na senda de um ensino de qualidade.....	70
3.1. A formação docente: a sua importância na qualidade educativa.....	71
3.2. O que são as culturas de escola	73
3.3. As principais culturas de escola.....	79
3.4. Clarificando a linguagem	80
3.5. O isolamento profissional.....	82
3.6. A cultura plenamente colaborativa	85
3.7. A balcanização.....	87
3.8. A colaboração confortável.....	88
3.9. A colegialidade artificial.....	90
3.10. Alguns contributos para a ação	91
PARTE III - Proposta de resolução do problema	96
1. Metodologia.....	99

1.1.Caracterização do contexto	103
1.2.Plano de Resolução	106
1.2.2.Objetivos específicos	107
1.2.3.Ações a desenvolver	108
1.2.4.Espaços.....	112
1.2.5.Recursos	113
1.2.6.Calendarização	114
1.2.7.Avaliação.....	116
Síntese Reflexiva	118
Fontes de consulta.....	122
1.Bibliográficas	122
2.Eletrónicas.....	127
3.Legislação	131
Apêndices.....	132
Apêndice I - Guião do inquérito por questionário	133
Apêndice II - Inquérito por questionário	137
Apêndice III - Grelha de análise de conteúdo do inquérito por questionário	146
Apêndice IV - Guião da entrevista.....	152
Apêndice V - Entrevista	154
Apêndice VI - Grelha de análise de conteúdo da entrevista	157
Apêndice VII - Carta à diretora do centro de formação	161

Índice de Figuras

Figura 1 – Processos de construção e desenvolvimento profissional dos professores. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 26).....	45
Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento Profissional dos Professores, de Guskey e Sparks (2002). (Marcelo, 2009, p. 16).....	47
Figura 3 – Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional dos professores, de Clark e Hollingsworth (2002). (Marcelo, 2009, p. 17).....	47
Figura 4 – Fases do Ciclo de Supervisão Clínica, segundo Cogan (1973). (Alarcão e Tavares, 2010, p. 27).....	54
Figura 5 – Fases do Ciclo de Supervisão Clínica, segundo Goldhammer e Anderson (1980). (Alarcão e Tavares, 2010, p. 26).....	54
Figura 6 – As diferentes formas de cultura escolar, segundo Hargreaves e Nias. (Day, 2001, p. 128).....	80

Índice de Quadros

Quadro 1 – A distinção entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente. (Adaptado a partir de Moreira, 2009, p. 252).....	63
Quadro 2 – As práticas corretas de Supervisão Pedagógica e as que devem ser evitadas. (Adaptado a partir de Lamy, 2008).....	64
Quadro 3 – A calendarização das seis fases do Trabalho de Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, no seio do Grupo Disciplinar de Física e de Química da Escola Secundária Rosa, ao longo do ano letivo 2013/2014.....	115

Introdução

Numa época conturbada sob o ponto de vista social, económico e político, o ensino reflete todos os problemas circundantes, não só da comunidade local, como também do país e do mundo em que vivemos. Como consequência, o dia-a-dia do professor atual é marcado por sucessivos desafios à sua profissionalidade e ao seu dinamismo, como educador de uma escola de todos e para todos.

Ser professor na atualidade é enfrentar inúmeros paradoxos que teimam em cruzar o caminho daqueles que, com o seu esforço, empenho e dedicação, mostram o mundo do conhecimento aos mais novos. Um desses paradoxos é a desvalorização crescente do trabalho docente por uma sociedade que tende a minimizar a importância da intelectualidade, em completa desarticulação com o vertiginoso desenvolvimento tecnológico que caracteriza os tempos modernos.

Para fazer face às dificuldades e aos obstáculos que cruzam a atividade docente, qual é o caminho que o professor deve adotar, para desempenhar da melhor forma possível a sua missão? Esta questão de reflexão vive alojada na mente daqueles que não se conformam com o desprestígio que afeta a cultura escolar. Nesta questão o termo *missão* não pode ser apenas uma palavra vã.

Nunca como hoje em dia, se tornou tão importante encarar a profissão docente, não como uma atividade meramente técnica e mecânica, mas sim como uma *missão*, que urge abraçar, com responsabilidade, grandeza e nobreza. Embora comporte necessariamente uma componente intelectual nas mais diversas áreas do conhecimento, a missão docente não pode, de modo nenhum, ficar reduzida à pura transmissão de um conjunto de conteúdos programáticos.

O grande pedagogo Paulo Freire (1996) lembra-nos, com suprema mestria, da necessidade de rejeitar o ensino “bancário”, necessariamente acrítico e castrador. Certamente que este ensino não é o *caminho* a seguir.

Igualmente não é o caminho certo enveredar por uma ideologia fatalista, imobilizante e desprovida de ética, que desmotiva o professor, afetando de forma marcante a qualidade do ensino. Bebendo de novo as palavras de Paulo Freire (1996), este refere: “A transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. Quando

falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. (p. 9).

Embora não tenhamos a pretensão de dar resposta à questão de reflexão anteriormente colocada, queremos fornecer algumas pistas, que pensamos poderem orientar o professor na sua missão.

O caminho a seguir pelo professor é o da ação auto e heteroreflexiva, através da qual são possíveis as mudanças positivas, que cremos serem conducentes a um ensino de maior qualidade. Imbuídas pelos ensinamentos de Dewey, Stenhouse e Schon, consideramos ser indispensável desenvolver atitudes reflexivas no dia-a-dia da missão docente, pois só desta forma se atingem níveis superiores de desempenho nos processos de ensino-aprendizagem.

É igualmente na Supervisão Pedagógica e no trabalho colaborativo entre os professores, que se encontra o percurso certo, rumo a um desenvolvimento profissional docente equilibrado e harmonioso, que todos almejamos alcançar.

Neste sentido, este trabalho foi organizado, de acordo com as orientações metodológicas, em três partes. Na primeira parte, partindo da narrativa reflexiva autobiográfica e da capacidade que ela possui de desencadear a autoformação e a redefinição da prática docente, foi estruturado o problema de investigação, a questão de partida e as questões parcelares, bem como os objetivos geral e específicos do presente projeto.

A questão base deste trabalho é a seguinte:

Como é que a Supervisão Pedagógica (e o trabalho colaborativo a ela associado) poderá contribuir para a melhoria da reflexão conjunta entre os professores do Grupo Disciplinar de Física e Química, promovendo o seu desenvolvimento profissional?

As questões parcelares que foram por nós formuladas são as seguintes:

- Quais são as funções de supervisão, realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar?
- Que práticas colaborativas já estão implementadas no Grupo Disciplinar?
- Quais são os principais obstáculos à melhoria das práticas colaborativas entre os docentes do Grupo Disciplinar?
- De que forma as práticas supervisivas e colaborativas podem promover o desenvolvimento profissional dos professores?

- Que ações devem ser implementadas para que se promova o desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar?

Na segunda parte pretendeu-se dar uma resposta teórica a estas questões, ao serem abordadas as temáticas que caracterizam este trabalho: a reflexão interpares, a Supervisão Pedagógica, as culturas de escola e o trabalho colaborativo. Procurou-se ainda dar um enfoque especial para o poder que o professor tem (ou deve ter), em conjunto com os seus pares, na melhoria do ensino, na promoção da eficácia das aprendizagens e na construção dos seus próprios percursos formativos, indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente.

Por outro lado, neste trabalho, foi formulado o seguinte objetivo geral:

Conceber um Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica no Grupo Disciplinar de Física e Química, visando a melhoria do trabalho colaborativo, a promoção das atitudes reflexivas e investigativas dos docentes e o seu desenvolvimento profissional.

Procurando dar resposta às questões anteriormente elencadas e para dar cumprimento ao objetivo geral a terceira parte foi estruturada com base nos princípios subjacentes à metodologia de projeto. Como se trata de uma investigação qualitativa no Grupo Disciplinar de Física e de Química da Escola Secundária Rosa, foi feita a recolha de dados através de Inquéritos por Questionário, aplicados a todos os professores do grupo, e através de Entrevistas, realizadas apenas às professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais.

Tendo em consideração a análise de conteúdo, quer dos inquéritos, quer das entrevistas, foi formulado um Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, que irá ser desenvolvido no Grupo Disciplinar de Física e de Química da Escola Secundária Rosa, visando a melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas entre os docentes. Compreendendo seis fases distintas, este projeto de intervenção preconiza a implementação de dois Ciclos completos de Supervisão Pedagógica, no seio do grupo disciplinar referido.

Porque acreditamos na importância de se criarem nas escolas, equipas de trabalho entre os professores, em resultado de uma mudança progressiva de mentalidades e da alteração da tradição de isolamento profissional ainda vigente, queremos contribuir com uma

intervenção ativa e dinâmica para alcançar estes propósitos, sendo este o caminho certo para os docentes e para o ensino.

Subscrevemos inteiramente as palavras de Alarcão e Roldão (2010), que referem: “O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado”. (p. 67).

Igualmente partilhamos as perspetivas das investigadoras acima referidas, quando afirmam que o professor deve assumir-se como:

“ (...) interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades. Esta concepção aponta para um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento”. (p. 68).

Neste trabalho foram seguidas as Normas da American Psychological Association (APA), bem como as Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Despacho N° 101/2009, de vinte e seis de maio de dois mil e nove).

Toda a estrutura deste trabalho teve por base o Guião do Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação, Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado em Conselho Técnico-Científico, de quinze de fevereiro de dois mil e doze.

PARTE I
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA
E
IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Reflexão autobiográfica e identificação do problema

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

Um dos aspetos mais importantes da função docente é a capacidade de reflexão que o professor deve introduzir no seu quotidiano. Esta visão pressupõe que a atividade educativa do professor não é, nem pode ser, mecanicista e puramente técnica. Muito pelo contrário. A globalidade da organização pedagógica deve ser estruturada pelo professor sob a ótica da reflexão sistemática. Pelas palavras de Veiga (2011): “significa assumir conscientemente a condução pedagógica no sentido de não apenas executar as ações docentes, mas também comprometer-se a realizá-las da melhor maneira possível”. (p. 189).

Deste modo, ser professor não é uma profissão qualquer: é um privilégio que deve ser assumido com a consciência da sua enorme complexidade, da grandeza da responsabilidade de tomar em mãos a formação e a educação de um conjunto de jovens e da contínua e inacabada caminhada que os professores e os seus alunos fazem lado a lado.

Nesta caminhada formativa ressalta o foco fundamental da docência: a relação pedagógica entre o professor e os seus alunos. Nas palavras de Veiga (2011), trata-se de uma relação profissional humana, que deve estar carregada de afeto e de emoção. Neste prisma ser professor “significa voltar-se para dentro de nós mesmos e para as pessoas à nossa volta, a fim de resgatar as relações interpessoais, afetivas e a confiança em nós professores e nos outros”. (Veiga, 2011, p. 189).

Não é de todo de estranhar, nesta conjuntura, que a narrativa reflexiva do percurso profissional docente seja utilizada como estratégia de alto valor formativo em Ciências da Educação.

A Formação Docente incorpora necessariamente uma racionalidade técnica, plena de saberes estruturantes do profissionalismo docente. Sem desvalorizar esta componente, a Formação Docente deve integrar também uma racionalidade afetiva, emocional e relacional, que nas palavras de Bragança (2011) abrange “a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”. (p. 157).

Não devemos esquecer que o ser humano é um animal social, pelo que as “interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida humana”. (Bragança, 2011, p. 158).

Assim, a integração na Formação Docente da descrição reflexiva autobiográfica do percurso profissional, pressupõe que esta narrativa seja entendida como um percurso interior que se liga à experiência pessoal do sujeito, “que se permite transformar pelo conhecimento, (...) em que todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação e de transformação humana”. (Bragança, 2011, p. 158).

A integração acima referida pressupõe ainda que ocorra uma aprendizagem experiencial, que contém três dimensões existenciais: “o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida”. (Bragança, 2011, p. 161).

Por outro lado, a profunda reflexividade que deve acompanhar a função docente permite a reconstrução identitária do professor, sendo esta uma das contribuições mais importantes da abordagem reflexiva autobiográfica, no âmbito formativo.

Neste sentido, a construção autobiográfica do professor leva-o a revisitar as crenças e as imagens sobre o ensino, quer na fase de estudante, quer como docente, o que envolve necessariamente “um processo de conhecimento vital e de transformação de concepções e práticas, trazendo, conseqüentemente, uma nova imagem sobre a docência para si e para os outros, ou seja, a recriação da identidade profissional”. (Bragança, 2011, p. 162).

Também Formosinho e Machado (2009) salientam esta perspetiva, ao afirmarem que a docência se aprende pela observação do comportamento dos professores em todos os níveis de ensino, “desde a pré-escola ao ensino superior, de forma que todos os futuros professores têm no seu currículo discente uma longa aprendizagem de que emergem representações acerca do que é ser professor”. (p. 26).

Neste fio condutor, durante a construção da narrativa reflexiva sobre o desenvolvimento profissional docente, Josso (2010) refere que o sujeito narrador de uma autobiografia deve ter em mente a seguinte questão de reflexão: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje?”. (p. 143).

Já Freitas e Galvão (2007) mencionam a importância de se terem em consideração, durante a elaboração da narrativa autobiográfica, as seguintes questões de investigação: “1) Que momentos marcantes identificamos na nossa vida profissional ?; 2) Como descrevemos esses momentos e como explicamos teoricamente a sua influência no nosso desenvolvimento profissional ?”. (p. 221).

Torna-se possível afirmar, então, que através destas e de outras questões, a profunda reflexão que a narrativa autobiográfica proporciona vai ao encontro de um desejo pessoal de autocompreensão e de autoprogessão. “Queremos poder revisitar um tempo passado de

nossas vidas e, ao recontá-lo, potenciar novos significados do nosso presente e perspectivar a construção do devir”. (Galvão e Freitas, 2007, p. 221).

Neste sentido, a vida profissional docente não deve corresponder apenas à mera passagem do tempo. É fundamental compreender os fenómenos e os acontecimentos, atribuindo-lhes significado. “ É a sequência da obra própria pelo próprio que fornece o sólido suporte para se compreender a passagem do tempo numa vida. A objetivação da narrativa autobiográfica dá-se a partir da sequência crítica marcante na continuidade da vida relatada”. (Freitas e Galvão, 2007, p. 223).

Ao longo da profunda reflexão que necessariamente está associada à narrativa autobiográfica do percurso profissional docente, “as vidas vão-se reconstruindo em círculos cada vez mais complexos, fechando tempos e abrindo novas perspectivas”. (Freitas e Galvão, 2007, p. 232).

Além do que já foi referido, é preciso realçar que a conceção de vida que está subjacente à utilização da descrição reflexiva do percurso profissional docente, como agente de formação em Ciências da Educação, é a de uma visão de Homem em constante processo de formação, isto é, como “alguém que luta pela transformação real das condições de sua existência na relação com os outros homens, outras mulheres, e nesse movimento, que envolve necessariamente relações, ações, interações sociais, é que ele, o Ser Humano, Homem, vai tecendo a si-mesmo”. (Saveli, 2006, p. 95).

Nesta tecelagem de si próprio o docente constrói a sua narrativa autobiográfica reinterpretando o passado “com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra”. (Saveli, 2006, p. 96).

Resumindo, a prática docente resulta da dialética entre duas dimensões distintas: a dimensão subjectiva, representada pelas ideias, crenças, sentimentos e emoções do professor, bem como a dimensão objetiva, representada pelos desafios que temos de enfrentar na vida quotidiana. Estas duas dimensões definem o modo de agir do professor, tal como menciona Saveli (2006): “Toda ação do(a) professor(a) e consequente tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos pessoais e nas situações contextuais”. (p. 96).

1.1. A infância – As sementes da minha profissionalidade

Perante as enormes vantagens, para a formação em Ciências da Educação, da elaboração de uma autobiografia do percurso profissional docente, pela profunda reflexão que tal implica, pretende-se seguir o Ciclo de Vida Profissional dos Professores, com base nas investigações de Huberman (2007).

Afigura-se pertinente, no entanto, começar mais atrás, na infância e na juventude, por serem fases absolutamente cruciais na construção da identidade da pessoa e da professora que sou hoje.

Fui educada pela minha avó Alice, que foi integralmente a minha mãe, na verdadeira aceção da palavra.

Cresci em Campolide que, na altura, era uma pequena aldeia dentro de Lisboa. Os miúdos, como eu, brincavam na rua e todos se conheciam.

A minha avó era professora primária (usando a designação aplicável na época) e, ao que tudo indica, uma grande professora. Embora ainda estivesse no ativo quando eu nasci, a minha avó aposentou-se quando eu ainda era de tenra idade. Lembro-me, de todo o tempo em que vivi com ela, da amizade e da enorme simpatia que vários antigos alunos demonstravam à minha avó e da enorme consideração que todos tinham por ela, em Campolide.

Apesar de aposentada, o papel da minha avó como educadora não terminou: durante os períodos letivos, a casa da minha avó parecia uma escola, cheia de crianças e de jovens do bairro a estudar acompanhados pela mestra.

Na minha infância, quando ainda não tinha idade para ir à escola, eu sentava-me debaixo da mesa a ouvir as sábias explicações da minha avó a tantos meninos grandes, como eu lhes chamava, que escutavam atentos as aulas de matemática, de francês, de história, de língua portuguesa, etc.

Quando a minha avó dava estas explicações, eu não podia interromper e, por isso, habituei-me a estar quieta, calada e sossegada, desde muito cedo.

Foram longos períodos de aprendizagem para mim, em que eu interiorizei a grandiosidade que é ser professora, na sua integral plenitude, tendo crescido a pensar: eu quero ser como a minha avó, quando for grande.

Muitas vezes disse à minha avó que queria ser professora primária, ao que a minha avó respondia: “Não, minha filha. Pensa para ti própria voares mais alto do que a avozinha”. Durante muito tempo não sabia bem o que isto queria dizer, porque para mim a minha avó

era, e ainda é, uma ave muito bonita que voa mais longe e mais além, do que eu alguma vez poderia imaginar.

A minha avó foi, sem sombra de dúvidas uma grande professora mas, acima de tudo uma grande Pessoa e uma grande Mulher. Nunca hesitou em agarrar em mim, crescer junto comigo e fazer de mim tudo, mas mesmo tudo, aquilo que sou hoje.

Dos seus tempos de professora a minha avó contava-me, com os olhos a brilhar, que nunca castigou ninguém. Ela dizia-me assim: “A disciplina e o respeito conquistam-se com amor”. E eu nunca me esqueci disso e ainda hoje aplico nas minhas aulas este sábio ensinamento da infância.

Recordo com eterna saudade, o seu rosto sorridente quando ensinava na sua casa os seus meninos, como ela lhes chamava. Recordo com mais saudade ainda a forma incondicional como sempre acreditou em mim e como me incentivou em todos os momentos da minha vida. Recordo a sua carinha terna de profunda e sentida alegria quando ainda teve saúde para me abraçar no momento em que recebi o diploma da minha licenciatura em Química, Ramo Educacional, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Posso dizer com toda a convicção que se estou a fazer este Mestrado é também por ela e para ela, o meu eterno farol.

Como se pode perceber eu tive o privilégio de ter recebido uma educação muito rígida e tradicional, mas simultaneamente muito atenta, muito próxima e muito relacional, por parte da minha avó. Precisamente por este motivo, sempre fui uma boa aluna porque, acima de tudo, queria agradecer com as boas notas tudo o que a minha avó fazia por mim. Uma das minhas maiores alegrias na vida era ver a carinha feliz da minha avó perante os meus sucessos escolares, pelos quais eu dava tudo para obter.

Cresci a ver a grandiosidade de uma grande educadora de muitas e muitas gerações de meninos. Penso que por isso mesmo, desde que me entendo como gente que sempre quis ser professora, por influência da minha avó, que foi e ainda é o meu modelo de vida.

Numa primeira fase, queria ser professora do 1º Ciclo, depois desejei ser professora de Biologia e já no final do secundário, decidi ser professora de Física e Química, atividade que exerço com muito gosto e com muita alegria.

1.2. O meu percurso escolar e universitário

Do meu percurso escolar recordo com especial emoção a minha entrada na escola, já com seis anos de idade, na primeira classe, em 1971.

Mesmo com a prévia e extensa preparação que a minha avó me tinha dado, lembro-me dos sentimentos mistos que experienciei, de entusiasmo e alegria, com nervosismo e medo.

Apesar da tenra idade, encarei o início escolar com grande responsabilidade e a minha pasta castanha de couro, de levar às costas, era para mim um importantíssimo tesouro que eu transportava com aprumo e determinação.

A minha Escola Primária, em Campolide, era muito grande e tinha um enorme jardim. Recordo-me das inúmeras brincadeiras no pátio, das minhas amigas e vizinhas de Campolide e, até me lembro com grande saudade, da D. Noémia que todos os dias distribuía as garrafas de leite com chocolate da UCAL.

O primeiro dia de aulas ficou gravado na minha mente. À hora marcada, a minha avó deixou-me na longa fila de meninas, com um beijinho e com recomendações de bom comportamento. Ainda me lembro da angústia que senti ao vê-la partir. Venci a vontade de chorar, com todas as forças que consegui reunir e esperei que a professora chamasse o meu nome e me indicasse o meu lugar na sala.

Ultrapassadas as angústias dos primeiros dias, adaptei-me rapidamente ao sistema de ensino da época e às suas tradições, tendo terminado a quarta classe com louvor e distinção.

A minha professora primária, a D. Judite, era muito ríspida, austera e não hesitava em aplicar reguadas sempre que assim o entendia. Apesar disso, era uma grande professora “da velha guarda”, como a minha avó dizia quando se referia a ela.

Não estando habituada aos castigos físicos e aos modos autoritários, eu contava à minha avó as sucessivas sessões de reguadas que presenciava. A minha avó respondia-me sempre com palavras de apoio à professora, dizendo-me que era assim a tradição e que eu não deveria estranhar.

Contudo, a minha avó deixava bem claro que não concordava com os castigos físicos, apesar da tradição. Dizia-me sempre que há outras formas de ensinar e de educar e que quando era professora nunca tocou num fio de cabelo sequer de nenhuma das suas alunas.

Na minha mente de criança entraram em confronto dois métodos de ensino antagónicos, que me despertaram para a justiça, ou para a injustiça da vida.

Hoje em dia, ao revisitar estas conversas que tinha com a minha avó, posso afirmar que elas sulcaram a minha personalidade.

Tal como referem Freitas e Galvão (2007), ao elaborarmos a nossa descrição reflexiva autobiográfica, focamos a nossa atenção em “episódios com significado, os analisamos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido”. (p. 220).

Ao terminar o ensino primário, ingressei na Escola Preparatória Manuel da Maia, em Campo de Ourique. Deste período recordo o silêncio das aulas, a grande austeridade dos professores e o elevado nível de exigência do ensino. Ao terminar o segundo ano do ciclo (usando as designações de então) fiz Provas Globais obrigatórias, nas quais obtive elevadas classificações.

Ingressei em 1977 no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, no qual fiz o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Unificado. Era uma aluna muito aplicada, extremamente responsável e exibiu um comportamento exemplar. Estas eram as palavras que a Senhora Presidente do Conselho Diretivo encontrava para me qualificar, quando me entregava com elevada solenidade os prémios de melhor aluna de ano. A minha avó esteve sempre presente nestes momentos e sempre me apoiou com palavras meigas de enorme incentivo, que hoje recordo com profunda saudade.

Os reforços positivos que a minha avó me dirigia com muita frequência, o seu grande carinho e o seu olhar de ternura contribuíram de forma marcante para o meu crescimento harmonioso e constituíram momentos muito significativos na minha evolução como *pessoa*.

Hoje em dia, como mãe e como professora vou buscar estes verdadeiros ensinamentos de vida que a minha avó me proporcionou.

Após ter terminado o 9º ano, no qual dispensei sem dificuldades das Provas Globais, a meu pedido a minha avó transferiu-me para o Liceu de Benfica (a atual Escola Secundária José Gomes Ferreira), onde fui estreitar a escola em 1980. Aí fiz o 10º, 11º e 12º anos, na Área Científica (Área A), no ramo de Química.

Continuei boa aluna, tendo terminado o ensino secundário com uma média de dezassete valores.

Do meu percurso pelo secundário, gostaria de me referir a duas grandes professoras: a Dr^a Maria Alice Mascarenhas, de Geologia (no 11º ano) e a Dr^a Maria Antonieta Amaral, de Química (no 12º ano).

Destaco o entusiasmo de ambas e a enorme alegria que imprimiam à docência, a total clareza das suas explicações, a enorme organização das suas aulas, a grandiosa competência científica e pedagógica com que lecionavam, a prontidão e a constante disponibilidade com que tiravam as dúvidas aos alunos, os inúmeros reforços positivos que nos davam e a autoridade, sem autoritarismo, com que conduziam os processos de ensino/aprendizagem. Para além de tudo isto, eram amigas dos seus alunos, que quase consideravam como seus filhos.

As duas professoras referidas foram grandes mestres que, não só acentuaram o meu gosto pelas Ciências Experimentais, como também me deram uma profunda preparação, quer nos conteúdos das respetivas disciplinas, quer nos aspetos didático-pedagógicos, que permitiram reforçar a determinação que já tinha em vir a ser professora.

Recorro à obra *Memória Coletiva*, de Maurice Halbwachs (1968), citada em Saveli (2006), em que esta investigadora destaca a tese defendida pelo autor, para justificar a descrição de muitos episódios anteriores ao meu percurso profissional, mas que considero terem sido absolutamente cruciais na construção da minha profissionalidade.

(...) lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Para ele a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. (Saveli, 2006, p. 97).

Terminado o ensino secundário, ingressei em 1983 no curso de Química, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL), a minha primeira opção.

Do meu percurso universitário recordo a enorme distância imposta pelos professores em relação aos alunos e a forma impessoal com que nos tratavam. Recordo os anfiteatros repletos de alunos e a despreocupação dos docentes com os aspetos didático-pedagógicos. Lembro-me das gigantescas saudades que sentia das minhas professoras do ensino secundário, que sabiam, com grande mestria, conciliar as competências científicas e pedagógicas.

No seio deste grande distanciamento entre professores e alunos, que caracterizava o ensino na FCUL, destacou-se pela exceção a estas práticas a Professora Manuela Rocha. Era, e ainda é, uma grande docente e uma grande amiga dos seus alunos. A sua paixão pela docência sobressai nas aulas que leciona, nas quais consegue desenvolver uma verdadeira relação pedagógica com os seus alunos. Detentora de uma inviolável imparcialidade e de um forte sentido de justiça, a Professora Manuela Rocha foi, e continua a ser, uma grande referência para a minha identidade profissional como docente.

Para um professor, em pleno desenvolvimento profissional (como considero ser o meu caso), é fundamental recordar os bons professores que teve a sorte de ter. Analisar reflexivamente os motivos pelos quais determinados docentes marcaram a vida do professor e foram considerados bons mestres, contribui decisivamente para a construção da identidade profissional. Alarcão e Roldão (2010) referem a este propósito: “A construção da identidade processa-se no **eixo do passado-presente-futuro**. As situações escolares vivenciadas pelo próprio trazem ao presente a lembrança dos seus professores, geralmente estimulante. Estes emergem como figuras determinantes nas suas concepções acerca da profissão docente”. (p. 33).

Já Kelchtermans (2009), ao destacar as vantagens das abordagens narrativo-biográficas, refere que a principal contribuição destas é proporcionar uma reflexão de tal modo profunda que “permite conceptualizar, discutir e questionar criticamente as dimensões não técnicas do ensino e do ser professor. Através delas, os dilemas morais e as experiências emocionais são reconhecidos como fundamentais para a experiência do ensino e do ser professor”. (p. 93).

Em Química na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa fiz quatro anos curriculares acrescidos do ano de Estágio Integrado do Ramo Educacional, no Grupo de docência 4º B, na Escola Secundária de Queluz (perto do Palácio). Terminei a minha licenciatura de cinco anos, com uma média de catorze valores, em 21 de junho de 1989.

1.3. O meu Estágio Pedagógico e a primeira experiência como docente

Iniciei a minha docência em 1988, como estagiária do Grupo 4º B (Química), na Escola Secundária de Queluz.

Foi, como é habitual nos anos de estágio, um ano muito duro de trabalho intenso. Éramos três estagiárias, a professora orientadora de escola e três orientadoras da Faculdade de Ciências, que muito raramente foram à escola, não tendo acompanhado minimamente o nosso trabalho.

Dos vinte e quatro anos de docência que já tenho, o ano de estágio foi sem dúvida aquele onde houve mais trabalho colaborativo. Tudo era realizado em conjunto: os planeamentos aula por aula, as planificações semanais e por período letivo, as fichas experimentais, as fichas de trabalho, os materiais e as montagens das experiências, os testes de avaliação, o portfólio que cada estagiária construiu ao longo do ano, as preparações das aulas...enfim tudo.

Para além disso, assistíamos às aulas umas das outras como estagiárias, bem como às aulas da professora orientadora, havendo sempre reflexões conjuntas e discussões construtivas sobre as práticas docentes, perspetivando-se formas de melhoria das mesmas. Embora não fossem utilizadas as expressões *trabalho colaborativo*, *reflexões conjuntas*, *auto-reflexão* e *Supervisão Pedagógica*, a verdade é que tudo isto foi realizado, em pleno, no meu ano de Estágio. Esta forma de trabalhar encantou-me, mas a professora orientadora de escola repetia muitas vezes que infelizmente não iríamos encontrar estes métodos nos anos vindouros.

As temidas aulas de regência eram preparadas sempre em conjunto e, regra geral, a professora orientadora de escola trabalhava junto connosco, passando para nós a sua grande experiência como professora já em final de carreira.

Paralelamente ao intenso trabalho de estágio, o nosso núcleo organizou duas grandes atividades de escola:

- A Semana da Química: durante a qual fizemos shows de reações químicas e experiências demonstrativas de motivação para os alunos do 7º ano, que na altura não tinham a disciplina de Ciências Físico-Químicas.
- Uma grande exposição no pavilhão polivalente da Escola Secundária de Queluz, sobre as Grandes Descobertas Científicas do século XVIII.

Sobretudo esta última atividade foi muito trabalhosa, mas também altamente gratificante. Envolveu várias deslocações à Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, na qual fizemos uma investigação profunda, quer em livros, quer através de entrevistas a alguns professores universitários que colaboraram connosco de forma muito gentil. No final valeu a pena o esforço: fizemos vários cartazes com textos e figuras sugestivas, que pendurámos no teto do pavilhão para toda a escola ver.

O meu ano de Estágio foi uma experiência maravilhosa de enorme deslumbramento, alegria e entusiasmo, em que o meu sonho de ser professora finalmente se tornou em realidade. Trago na memória momentos inesquecíveis de grande camaradagem entre nós estagiárias. Formámos uma grande equipa pedagógica, em conjunto com a nossa Orientadora de Escola.

1.4. A entrada na Carreira Docente

Terminado o Estágio Pedagógico, lecionei na Escola Secundária dos Olivais como professora provisória, no ano letivo 1989/1990.

Em 1990 fiquei colocada na Escola Secundária Afonso Domingues (em Marvila) como professora efetiva.

Relativamente à fase Entrada na Carreira, referida por Huberman (2007), nunca senti o choque com o real, da forma como é perspetivada por este investigador, talvez porque levava na bagagem uma grande motivação e um forte empenho.

Nos primeiros anos de docência lembro-me de sentir uma mistura complexa de grande entusiasmo e satisfação e, simultaneamente, uma grande insegurança não na docência em si, mas na forma de a praticar. Este último sentimento levava-me a preparar cada aula ao milímetro e ao segundo. Nada ficava por preparar, por prever e por planear. Mas é claro que depressa percebi que há uma distância, por vezes considerável, entre os planeamentos e a realidade de cada aula, havendo necessidade de ajustar os métodos às circunstâncias dos contextos concretos.

Sinceramente nunca experimentei sentimentos de sobrevivência, nem no ano de estágio nem nos anos seguintes, em que lecionei nas Escolas Secundárias dos Olivais e Afonso Domingues.

Nunca tive dúvidas de que era, e é, este o trabalho que eu sempre quis e quero fazer. Experimentei sim sentimentos de plena descoberta, em que desbravei muitos terrenos por vezes difíceis, mas sempre muito gratificantes.

A minha relação com os alunos nos primeiros anos de docência não foi fácil, porque eu era excessivamente disciplinadora, o que inibia os alunos, constituindo uma barreira à desejável participação destes nos processos de ensino/aprendizagem. Ao longo do tempo, esta situação tem evoluído positivamente. Hoje em dia a minha experiência e maior segurança permitem-me ter uma muito maior abertura com os alunos, havendo um pleno e franco diálogo com estes ao longo das aulas.

No início da carreira eu era o refúgio do grupo. Lecionava muitas disciplinas diferentes em cada ano letivo e não tinha a colaboração de ninguém, embora a solicitasse.

Nas aulas sempre me senti realizada por poder concretizar aquele que sempre foi o meu objetivo de vida. Nunca me imaginei a fazer outra coisa. Mas até as rosas têm espinhos: com demasiadas disciplinas diferentes, com alguns alunos difíceis, como aconteceu na Escola

Afonso Domingues e com a total falta de apoio das delegadas de grupo e dos colegas, lembro-me de ter recorrido várias vezes à minha Orientadora de Estágio de Escola, que sempre me apoiou e me ajudou, nos primeiros anos da Carreira Docente.

Sobretudo nos primeiros anos de docência, notei que a cultura de escola era profundamente individualista, havendo a mentalidade de que a experiência é um posto.

Assim, nas Reuniões de Grupo e nas de Conselho de Turma, os professores mais novos é que trabalhavam. Lembro-me de me sentir revoltada em relação a esta mentalidade que imperou, infelizmente, durante muitos anos. Este tema foi assunto de longas e enriquecedoras conversas, que tive o privilégio de ter com a minha orientadora do estágio, que como já referi me acompanhou durante vários anos, tendo sido uma grande mentora do meu percurso inicial.

Também a minha avó, com quem falava pessoalmente ou pelo telefone todos os dias, me acompanhou muito nos primeiros anos da minha carreira, dando-me um forte apoio psicológico, sempre que eu precisava.

1.5. As Fases de Estabilização e de Diversificação segundo Huberman (2007)

A minha *Fase de Estabilização*, como refere Huberman (2007), penso que teve o seu início quando fiquei colocada na Escola Secundária Rosa, em setembro de 1991. Curiosamente ainda hoje continua a ser a minha escola, na qual tenho lecionado de forma ininterrupta até ao presente ano letivo.

Nos primeiros anos de docência colocava muitas vezes a mim própria as seguintes questões: que Professora eu quero ser? Como é que eu gostaria de ser recordada pelos meus alunos depois de o serem?

Face à minha personalidade e a todo o meu percurso de vida, nunca hesitei em relação à minha profissionalidade: eu quero ser uma professora que acima de tudo respeita os seus alunos e se respeita a si própria. Quero ser uma professora que nunca falta e que diariamente se esforça pela aprendizagem dos seus alunos. Quero ser uma professora responsável nas práticas docentes de sala de aula e também quero estar ao lado dos meus alunos, a crescer e a aprender junto com eles.

Hoje em dia eu sei que professora eu quero ser, mas questiono-me diariamente sobre se o estou a conseguir, se faço bem ou mal determinadas práticas e de que forma eu posso

melhorar como professora. Às vezes depois de muito pensar, consigo alcançar respostas, mas outras vezes tal não acontece e as dúvidas permanecem. Ao longo de toda a minha carreira há uma pergunta que faço constantemente: como é que a minha avó agiria nas mesmas circunstâncias? Então lembro-me dos ensinamentos dela que continuam a ser de extrema utilidade e, como é óbvio, vão continuar a ser.

Nesta altura da minha carreira eu tenho consciência da minha identidade como professora, vejo o reconhecimento dos meus alunos, vejo as suas caras alegres por aprenderem finalmente o que não estavam a conseguir perceber e fico feliz por saber que os meus alunos me pedem insistentemente para eu ser professora deles no ano seguinte.

Considero que me encontro na *Fase de Diversificação*, perspetivada por Huberman (2007). Tenho uma boa relação com os meus alunos, que considero os meus meninos da escola. Procuro ir ao encontro deles e das suas necessidades educativas.

Sou uma professora que me preocupo em diversificar as práticas docentes em sala de aula, de modo a manter a atenção e o interesse dos alunos. Esforço-me diariamente por estar sempre à altura das minhas próprias expectativas e objetivos que eu própria estabeleço. Continuo a fazer planificações semanais e por período letivo, preparo cada uma das minhas aulas com muito empenho e exijo de mim própria muita organização e método de trabalho.

Ao longo da minha carreira já exerci vários cargos, tais como: Coordenadora de Departamento, Coordenadora do Grupo 510, várias vezes Diretora de Turma e Diretora do Laboratório de Química.

Atualmente sou Avaliadora Externa de professores e Classificadora de Provas de Exame Nacionais.

Tenho feito diversas ações de formação creditadas, quer na Faculdade de Ciências de Lisboa, quer no Instituto Superior Técnico, bem como no Centro de Formação.

Mesmo antes de ter iniciado o Mestrado, a minha postura como professora sempre foi de aprendente e sempre acreditei, e continuo a acreditar, na grande importância para os docentes quer das aprendizagens em contexto, quer dos conhecimentos adquiridos em ações de formação.

Sei que ainda preciso de continuar a aprender, pois só desta forma é possível mudar para progredir em qualidade educativa.

Tenho a plena consciência que ser professor é uma função profissional muito complexa e de elevadíssima responsabilidade, sendo necessária uma constante atualização de conhecimentos científicos e pedagógicos, ao longo de toda a carreira.

Também tenho a plena noção de que a identidade docente está em permanente construção e evolução, num *continuum* inacabado.

É desta forma que me encontro e que me vejo nesta nobre missão que é ser professora.

Sinto-me realizada com o meu trabalho e sinto-me uma privilegiada por fazer aquilo que gosto todos os dias.

Apesar da complexidade do ensino, sei que escolhi a carreira certa para mim e tenho muita satisfação em contactar diariamente com os meus jovens alunos, dos quais eu tenho a honra de ser professora.

Partilho inteiramente do sentido das palavras de Kelchtermans (2009), quando este investigador afirma: “(...) para além das competências técnicas e do conhecimento – a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma boa educação”. (p. 66).

É desta forma que sou professora: encontro motivação e satisfação pessoal diariamente com o contacto estreito com os meus alunos, com os quais partilho trilhos de crescimento e de mudança positivos.

1.6. As minhas motivações para ter decidido iniciar o Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Fazer o Mestrado sempre foi um objetivo e um sonho que acalento há muitos anos. A realidade é que outras prioridades se têm interposto e o meu sonho tem sido sucessivas vezes adiado.

Agradeço, do fundo do meu coração, a todos os Professores do Mestrado, esta oportunidade proporcionada pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sem a qual provavelmente não teria conseguido avançar na persecução deste objetivo.

A minha principal motivação que me levou ao Mestrado foi a enorme necessidade que senti, nesta fase da minha vida profissional, de fazer uma atualização profunda de nível académico, na área pedagógica.

Ao observar os meus colegas de trabalho é impossível ficar indiferente à desmotivação nítida exibida por alguns deles. Considero que há muito a fazer ao nível das chefias intermédias da escola, no sentido da mobilização e motivação dos docentes de um determinado Grupo Disciplinar.

Precisamente porque não partilho da desmotivação que tantas vezes observo em diversos colegas, decidi fazer o Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, porque entendi ser o que melhor poderia corresponder às minhas necessidades reais de atualização e de evolução, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.

Concretamente entendi ser esta a área certa para adquirir conhecimentos ao nível das formas de atuação dos Coordenadores de Grupo e de Departamento, por exemplo, no sentido de se dinamizar um profissionalismo docente pró-ativo, que minimize a desmotivação docente e que envolva os professores na vida da escola, em geral e na melhoria da qualidade educativa em sala de aula, em particular.

Afigura-se-me que a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre docentes, que a ela está necessariamente associado, oferecem campos férteis de conhecimentos e de ação neste âmbito.

Atentemos nas palavras de Alarcão e Tavares (2010), ao se referirem à Supervisão Clínica:

(...) a supervisão clínica atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas. Não se trata de uma supervisão de “receitas” a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiado por uma relação de “guerra-fria” entre o supervisor e o supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança. (p. 119).

Assim, o trabalho colaborativo entre os professores faz parte das práticas supervisivas, de forma natural, pretendendo-se melhorar a entreajuda entre colegas, bem como a reflexão e a dialogicidade no seio de um planeamento partilhado de práticas docentes.

Também Oliveira-Formosinho (2002), ao se referir à Supervisão Ecológica, salienta o papel desta área de conhecimento “como apoio à formação, tendo da formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, (...) a escola, a sociedade e a cultura”. (p. 116).

Assim, em sùmula, a Supervisão Pedagógica, bem como o trabalho colaborativo entre professores que a ela está necessariamente associado, oferecem campos promissores, capazes de promover a motivação docente e a melhoria da qualidade educativa em sala de aula a oferecer aos nossos jovens.

2. Situação Problema

A formulação do problema de investigação parte da atitude de questionamento do investigador e da sua postura crítica e reflexiva, no âmbito da temática que se pretende estudar.

Deste modo, o investigador inicia a identificação da situação problema pela tomada de consciência de um obstáculo, de uma dúvida ou de uma controvérsia que carece de intervenção. Os passos seguintes compreendem, naturalmente, o processo de investigação científica e a obtenção de uma resposta, que nunca se reveste de um carácter definitivo, face às constantes e evolutivas mutações de uma ciência.

Segundo Deshaies (1997), “a ideia de problema ocupa o lugar central da metodologia da investigação científica. Sem problema não há investigação”. (p. 19).

Fortin (2009), a este propósito, refere o seguinte: “o problema de investigação formula-se por via dedutiva. A formulação do problema tem em consideração a sucessão lógica dos elementos e das relações entre estes e os escritos aos quais o investigador se refere”. (p. 143).

A necessidade de apresentar de forma lógica o problema de investigação exige que o investigador se baseie em duas componentes fundamentais, que são: a sensibilidade e a racionalidade. A primeira permite a compreensão dos contextos ecológicos que envolvem quer o investigador, quer a temática em estudo, conduzindo-o à formulação de questões pertinentes, num fio condutor articulado. A segunda constitui o suporte da capacidade de questionamento que permite levar o investigador à problematização.

Assim, nem todos os problemas com que nos deparamos no dia-a-dia se prestam necessariamente à pesquisa científica.

De acordo com Gil (2002), do ponto de vista metodológico, um problema para poder estar na base de um projeto de pesquisa científica deve atender a alguns requisitos indispensáveis, tais como: ser claro e preciso; ser delimitado; apresentar exequibilidade empírica e ser passível de solução.

Já Machado Leal (2002) refere que um problema de pesquisa supõe a possibilidade de ser fundamentado teoricamente, a fim de serem encontradas informações científicas que permitam “esclarecê-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou contribuir para a sua solução. Um problema de pesquisa, portanto, não é um problema que possa ser resolvido pela intuição, pelo senso comum ou pela simples especulação”. (p. 232).

No mesmo sentido, Rudio (1986) salienta que a formulação de um problema de pesquisa consiste em enunciar uma questão, que possa ser resolvida por processos de investigação científica.

Deste modo, segundo este mesmo autor o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado e específico, sendo apresentado normalmente sob a forma de uma proposição interrogativa.

Lopes dos Reis (2010), por outro lado, defende que a perceção de um problema, por parte do investigador, leva ao raciocínio que gera a pesquisa e, “nesse processo, são formuladas as hipóteses e soluções possíveis para o problema identificado”. (p. 45).

Pelas palavras da mesma autora o pesquisador deve “reflectir sobre o problema que pretende resolver ao longo da sua pesquisa, interrogar se vale a pena tentar encontrar uma solução para o mesmo e descrever com grande pormenor, o que é que está a investigar e porquê (...)”. (p. 45).

Considera-se então, pertinente salientar que a temática escolhida pelo investigador, bem como toda a problematização por ele desenvolvida, devem constituir, por um lado, um grande interesse pessoal, de modo a que a pesquisa possa ser desenvolvida com prazer. Por outro lado, a temática e a problematização desenvolvidas pelo investigador devem ser “orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe e pelas ideologias às quais se filia”. (Laville e Dionne, 2008, p. 105).

Face ao exposto, são fáceis de entender as palavras de Tuckman (2005) quando este autor afirma que: “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”. (p. 22).

Uma vez realizada a formulação do problema de pesquisa, pelo investigador, uma de duas abordagens poderá ser adotada ao longo da investigação: a investigação qualitativa e a investigação quantitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), na investigação qualitativa as questões a investigar “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. (p. 16). Segundo estes autores, a investigação qualitativa apresenta cinco

características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam as metodologias qualitativas interessam-se mais pelos processos em si do que pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim, afigura-se que a investigação qualitativa é a que melhor se adequa ao estudo que se pretende desenvolver neste trabalho, tendo sido levada em conta esta opção metodológica na identificação e definição do problema de investigação, que a seguir se apresenta.

2.1. Identificação e definição do Problema de investigação

Tal como foi referido no final da Reflexão Autobiográfica (p. 20 deste trabalho), a temática escolhida é a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre docentes, a ela necessariamente associado, como promotores de atitudes investigativas e reflexivas e de condutas críticas e questionadoras, capazes de aumentar a motivação dos professores nas práticas educativas, favorecer a construção da identidade profissional e melhorar o serviço educativo em sala de aula.

Assim tem-se:

2.1.1. Problema de investigação

De que forma a Supervisão Pedagógica pode contribuir para melhorar o trabalho colaborativo entre os docentes do Grupo Disciplinar de Física e Química, promovendo atitudes reflexivas e investigativas e favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores.

2.1.2. Palavras - Chave

Consideram-se Palavras – Chave deste trabalho as seguintes: a reflexão interpares; o desenvolvimento profissional dos professores; a Supervisão Pedagógica; as culturas de escola e o trabalho colaborativo.

2.2. Justificação da escolha

Face à observação e à constatação da realidade educativa fortemente marcada pelo trabalho docente solitário, pelo controle normativo do poder central e pelos currículos uniformes, alguns paradigmas educacionais tendem a burocratizar o ensino, a rotiná-lo e a preconizar soluções pedagógicas, onde carece a atitude reflexiva e crítica.

Formosinho e Machado (2009) fazem uma caracterização desta situação, referindo: “A generalização do modo de organização do processo de ensino segundo a tríade, uma turma, um professor e uma sala conduziu à predominância da modalidade de trabalho solitário, sem partilha com os pares, (...), propiciador da manutenção da pedagogia transmissiva”. (p. 11).

Relativamente ao processo burocrático de decisão no sistema escolar, Formosinho e Machado (2009) mencionam: “O aparato racional do Estado assenta num sistema de controlo, centralizado e estável, que (...) organiza a administração pelo modo burocrático, isto é, na forma de uma dominação de funcionários especializados”. (p. 15).

Neste contexto, que marca fortemente a forma de trabalho dos professores, os mesmos autores criticam o paradigma normativo-prescritivo da pedagogia e o paradigma centralista da organização das escolas, no seio dos quais a qualidade educativa “afere-se pela proximidade e fidelidade ao texto normativo e pela qualidade da execução e os professores são valorizados como bons executores”. (p. 18).

Assim, é frequente observar-se algum desânimo e mesmo alguma desmotivação entre a classe docente, como consequência de crises de identidade profissional, motivadas pelos aspetos atrás referidos e pela enorme complexidade e exigência da escola atual.

A este propósito Day (2001) salienta: “A imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus actores, conduzindo a períodos de desestabilização e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores”. (p. 26).

Apesar de a incerteza e a instabilidade serem uma realidade da escola pós-moderna, as dificuldades e as responsabilidades podem ser partilhadas se se desenvolverem práticas colaborativas entre os docentes, capazes de promover um desenvolvimento humano e profissional mais pleno.

Nesta linha, a Supervisão Pedagógica fornece vias de resposta aos professores e à docência ao permitir “a criação e a sustentação de ambientes promotores da construção e do

desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 54).

Deste modo, pretende-se neste trabalho desenvolver o estudo sobre a Supervisão Pedagógica, bem como sobre as culturas de escola, temas considerados pertinentes e absolutamente fundamentais no âmbito da escola atual, no sentido de serem perseguidas formas de trabalho mais colaborativas e partilhadas na prática docente, capazes de aumentar a motivação dos professores e o envolvimento destes num profissionalismo pró-ativo e dinâmico.

Relativamente à Supervisão Pedagógica, Alarcão e Roldão (2010) referem:

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (p. 19).

Assim, o trabalho colaborativo e a partilha de conhecimentos e de práticas entre os professores, são parte integrante da Supervisão Pedagógica, que tem como finalidades, entre outras, a promoção da capacidade de problematização, de atitudes investigativas, da observação crítica, bem como do diálogo e do relacionamento plural e multifacetado entre os docentes. (Alarcão e Roldão, 2010).

No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre docentes, a defesa da colegialidade não deve significar a sua promoção a todo o custo, nem deve colocar em causa a individualidade de cada professor, o seu espírito crítico e a sua autonomia.

A escola atual necessita de procurar formas que permitam o crescimento e a aprendizagem no seio de uma cultura colaborativa, descobrindo “as melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual. Precisamos de utilizar a colegialidade não para nivelar as pessoas por baixo, mas para unir a força e a criatividade”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 29).

Resumindo, a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo a ela associado, são as temáticas escolhidas pela mestranda para o Trabalho de Projeto do Mestrado, fundamentalmente pelas seguintes motivações:

- Estas áreas do conhecimento revestem-se de um enorme interesse para a mestranda;

- A Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo, que a ela se encontra associado, são de uma grande atualidade e pertinência, face à complexidade da escola atual;
- A possibilidade de melhorar as práticas educativas em sala de aula, através da Supervisão Pedagógica, reveste-se de um particular interesse face à exigência crescente que recai sobre a docência;
- As temáticas referidas são as que preenchem, da melhor forma, as necessidades de atualização de conhecimentos e de competências da mestranda, visando o seu desenvolvimento humano e profissional, de uma forma mais rica e gratificante.

Procurou-se, desta forma, ir ao encontro das palavras de Lopes dos Reis (2010), que refere: “O tema da dissertação de mestrado é a área de interesse de um assunto que o mestrando deseja desenvolver, e propicia-lhe uma oportunidade para demonstrar o nível de conhecimento, aprofundamento temático e capacidade de interpretação crítica”. (p. 39).

3. Questões e Objetivos de Investigação

A questão de base da investigação consiste na formulação de uma indagação, à qual o investigador pretende responder para abordar o problema da pesquisa, que foi anteriormente traçado.

Por outras palavras: enunciar a questão preliminar de investigação corresponde a apresentar a situação concreta, salientando as abrangências e os enfoques principais que compõem o problema que se pretende investigar.

De acordo com Fortin (2009) a questão de investigação tem que ser clara, significativa, enquadrada na problemática a investigar e deve estar bem fundamentada teórica e empiricamente.

No âmbito de uma investigação qualitativa, Fortin (2009) refere que a questão central de uma investigação deve tomar “a forma de uma questão aberta que está em relação com o tipo de estudo adotado” (p. 296).

Relativamente às subquestões, Fortin (2009) indica que estas “precisam os temas a explorar nas entrevistas e nas observações”. (p. 297).

Exatamente no mesmo sentido, Lopes dos Reis (2010) refere que “a questão ou as questões de investigação orienta(m) os tipos de dados a recolher no estudo (...)”. (p. 46).

A mesma autora, na sua obra, menciona que “as questões de investigação são elementos básicos em qualquer estudo científico, permitindo uma melhor e mais adequada delimitação do problema, direccionando desse modo a procura de respostas”. (Lopes dos Reis, 2010, p. 48).

Relativamente aos objetivos da pesquisa, quando o investigador pretende estruturá-los é fundamental definir previamente a delimitação da problemática a desenvolver no seu trabalho.

Ao enunciar os objetivos da investigação devem ser especificadas as linhas orientadoras desta. Lopes dos Reis (2010) salienta claramente este aspeto ao afirmar que os objetivos de uma investigação “definem as linhas de prospectiva a desenvolver (...). Indicam o porquê da investigação e esclarecem e revelam aquilo que o mestrando se propõe fazer para responder às questões da investigação”. (p. 43).

Assim, de acordo com a autora atrás referida, os objetivos da investigação traçam o caminho a seguir, bem como as metas investigativas que o mestrando pretende atingir, devendo haver coerência e articulação com o problema proposto e com a justificação da escolha do tema do trabalho.

Fortin (2009), por seu turno, salienta que na formulação dos objetivos da investigação, o mestrando deve assumir uma postura e uma atitude epistemológicas, integrando e articulando os diversos fenómenos, os métodos a desenvolver, as evidências teóricas e as ideias já existentes de autores de referência. Segundo Fortin (2009), ao definir os objetivos da investigação “insiste-se no facto de que o estudo pode evoluir para a exploração de relações ou de comparações entre as ideias”. (p. 294).

Os objetivos da investigação podem ser classificados como geral e específicos. De acordo com as palavras de Lopes dos Reis (2010), tem-se:

- O objectivo geral é a síntese do que o mestrando pretende desenvolver, dos resultados que pretende alcançar e da contribuição que a pesquisa irá proporcionar.
 - Os objectivos específicos são aqueles que explicitam os detalhes do objetivo geral e definem os diferentes pontos a serem abordados visando confirmar as hipóteses.
- (p. 43).

Especificamente em relação ao presente trabalho, as questões e os objetivos do mesmo foram elaborados com a preocupação de haver uma estreita articulação com a temática escolhida – A Supervisão Pedagógica e a promoção do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores. No âmbito desta temática, o mundo da investigação científica enaltece as múltiplas vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, como sendo um caminho indispensável para dar resposta às incertezas do ensino e à sua complexidade crescente.

Contudo, na escola predomina uma cultura individualista que, com o aumento da competitividade no mercado de trabalho, parece ser difícil de modificar.

Porém, os professores individual e coletivamente são agentes de mudança, sendo de perseguir toda e qualquer ação que vise a diminuição de uma cultura de individualismo entre os docentes, em prol da implementação efetiva de processos de Supervisão Pedagógica, que envolvam o trabalho colaborativo, a partilha de conhecimentos e a dialogicidade reflexiva. A este propósito, Caetano (2004) refere:

Salienta-se o papel central do professor como chave para a mudança educacional e ainda a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar. Este último ponto é reforçado pela ideia de que os professores, enquanto indivíduos, se envolverão sempre em grupos diferentes ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para essas mudanças de situação, desenvolvendo competências e atitudes de indagação e aprendizagens continuadas. Atitudes que deverão ser favoráveis a um comprometimento com a própria mudança. Competências que decorrem da compreensão de si como aprendente, da compreensão dos contextos nos quais se aprende e as suas influências na própria aprendizagem, (...) do questionamento permanente e da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências. (p. 30).

Também o recente Despacho Normativo N° 13-A/2012, de 5 de junho de 2012, preconiza o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores, referindo no preâmbulo inicial o seguinte: “(...) permite-se às escolas implementar projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que dispõem”. (p. 4).

Procurando integrar os aspetos teóricos atrás apresentados, bem como as linhas gerais da temática do presente trabalho, apresentam-se de seguida, as questões e os objetivos da investigação subjacentes ao mesmo.

3.1. Questão de Partida

A questão base deste trabalho é a que a seguir se apresenta:

Como é que a Supervisão Pedagógica (e o trabalho colaborativo a ela associado) poderá contribuir para a melhoria da reflexão conjunta entre os professores do Grupo Disciplinar de Física e Química, promovendo o seu desenvolvimento profissional?

3.2. Subquestões

Neste trabalho consideram-se como subquestões as seguintes:

- Quais são as funções de supervisão, realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar?
- Que práticas colaborativas já estão implementadas no Grupo Disciplinar?
- Quais são os principais obstáculos à melhoria das práticas colaborativas entre os docentes do Grupo Disciplinar?
- De que forma as práticas supervisivas e colaborativas podem promover o desenvolvimento profissional dos professores?
- Que ações devem ser implementadas para que se promova o desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar?

3.3. Objetivo Geral

Este trabalho envolve o seguinte Objetivo Geral:

Conceber um Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica no Grupo Disciplinar de Física e Química, visando a melhoria do trabalho colaborativo, a promoção das atitudes reflexivas e investigativas dos docentes e o seu desenvolvimento profissional.

3.4. Objetivos Específicos

Consideram-se como objetivos específicos deste trabalho os que a seguir se elencam:

- Conhecer as funções supervisivas, realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar;
- Conhecer as práticas colaborativas existentes no Grupo Disciplinar;
- Identificar os principais obstáculos à melhoria das práticas colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar;
- Compreender a importância das práticas supervisivas e colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores do Grupo Disciplinar;

- Implementar ações que promovam a melhoria das práticas supervisivas e colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar;

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Enquadramento Teórico

1. A reflexão interpares na promoção do desenvolvimento profissional dos professores

Os atuais paradigmas educativos estão alicerçados na implementação de um ensino de qualidade, que aponta necessariamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na escola, integrando-o na promoção da evolução positiva da instituição escolar. Neste sentido o Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro, estabelece o perfil profissional do docente, estruturando-o em quatro dimensões fundamentais que, de acordo com este documento legal, são: a dimensão profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na vida escolar e a relação com a comunidade educativa e, ainda, o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Assim, é de realçar que as funções docentes atuais devem ser desenvolvidas numa pluralidade e numa diversidade abrangentes, que exigem necessariamente a reflexão interpares, como forma de dar resposta às exigências do ensino na sociedade complexa em que vivemos.

Considera-se então, pertinente apresentar uma perspetiva evolutiva quer das atitudes reflexivas e investigativas do professor, quer da profissionalidade docente, salientando-se a sua configuração atual, em resultado de investigações de referência.

Pretende-se também, aduzir linhas reflexivas estruturantes sobre o que significa ensinar, com a plena consciência de que a auto-reflexão e a reflexão interpares são poderosos indutores do desenvolvimento profissional dos professores.

1.1. Os pilares das atitudes reflexivas e investigativas dos professores

Considera-se pertinente abordar investigações intemporais, pela sua importância na profunda evolução dos paradigmas educacionais, que tem ocorrido nas últimas décadas.

Relativamente às Teorias da Aprendizagem, estas têm permitido dar suporte científico às críticas dos investigadores em relação aos métodos de ensino meramente transmissivos, mecanicistas e tradicionalistas.

No âmbito destas teorias, destacam-se as conceções construtivistas de Piaget e de Vygotsky, por terem sido promotoras de enormes revoluções educacionais, que ainda perduram nos nossos dias.

O psicólogo e pedagogo suíço Jean Piaget é autor de uma teoria na qual contrapõe o ensino transmissivo, acrítico e autoritário, defendendo que a capacidade cognitiva e o conhecimento não nascem no sujeito, nem no objeto, mas desenvolvem-se com base nas interações sujeito-objeto. Ao propor a existência de quatro estádios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: o estádio sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, Piaget influenciou profundamente o sistema educativo, defendendo que as crianças e os jovens só podem aprender o que estão preparados para assimilar, cabendo aos professores aperfeiçoar o processo de descoberta dos seus alunos.

Piaget deixou uma vasta obra, publicada em várias línguas, da qual se destacam os seguintes livros: *A psicologia da inteligência* (1947) e *Introdução à epistemologia genética* (1950), entre muitos outros.

Defensor e promotor da Teoria Construtivista da Aprendizagem, Piaget estudou os mecanismos e os processos mediante os quais se passa dos estados de menor conhecimento, aos estados de conhecimento mais avançado. Segundo Piaget os processos responsáveis pelas mudanças na estrutura cognitiva são: a Assimilação, a Acomodação e a Equilibração.

A Assimilação é um processo cognitivo pelo qual o indivíduo se adapta ao ambiente e o organiza, integrando os novos conhecimentos em esquemas pré-existentes.

Se um novo conhecimento não puder ser assimilado, por não se poder encaixar em nenhum esquema pré-existente na estrutura cognitiva, então ocorre Acomodação, segundo a qual ou se processa a criação de um novo esquema cognitivo, no qual seja possível encaixar os novos estímulos do conhecimento, ou então dá-se a modificação dos esquemas cognitivos prévios, de modo a incluir os novos estímulos.

Defendendo que os novos estímulos do conhecimento causam desequilíbrios cognitivos no indivíduo, a Equilibração é, então, um processo que estabelece o balanço entre a Assimilação e a Acomodação, permitindo ao indivíduo atingir estados evolutivos cada vez mais estáveis.

Relativamente a Vygotsky, psicólogo e pedagogo russo, este investigador trabalhou entre 1923 e 1934 no Instituto de Psicologia de Moscovo, tendo publicado uma obra de referência sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre os processos de aprendizagem. Contudo, a sua obra apenas foi conhecida no ocidente nos anos sessenta do século vinte, graças às primeiras traduções dos seus livros.

O impacto das Teorias de Vygotsky nos meios educacionais foi tremendo, tendo influenciado as políticas e as orientações educativas não só na Europa, como também um pouco por todo o mundo, nas últimas décadas.

Tanto Vygotsky, como Piaget partilham a Teoria Construtivista da Aprendizagem, assente na visão de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através das interações entre o sujeito e o objeto de estudo, bem como entre o sujeito e os outros sujeitos (colegas e professores). Ambos os investigadores criticam a aprendizagem tradicional, caracterizada pela pura transmissão de conhecimentos por parte do professor, por não corresponder à estrutura cognitiva da criança e do jovem.

Contudo, Vygotsky confere um enorme relevo aos contextos culturais e sociais e ao papel da comunicação no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento cognitivo.

Na sua Teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo, Vygotsky defende uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, que se baseia na construção e na apropriação do conhecimento por parte dos alunos, cabendo ao professor a criação de ambientes de aprendizagem que potenciem as interações entre os vários atores e entre estes e o meio que os rodeia.

De acordo com as Teorias de Vygotsky, o professor deve proporcionar aos seus alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimentos, partindo daquilo que eles já sabem e levando-os a interagir com os outros alunos e com o professor, em processos de aprendizagem interativa.

Por outro lado, no estudo da Supervisão Pedagógica, os principais pressupostos essenciais são as atitudes reflexivas e investigativas do professor, porque na ausência destas não é possível implementar e desenvolver uma abordagem supervisiva.

Assim, considera-se pertinente recordar os pedagogos percursores das Teorias Reflexivas e Investigativas da Docência, por estas serem consideradas o tronco de suporte da Supervisão Pedagógica.

Um dos pioneiros ao salientar a importância da reflexão na educação foi John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, que nos anos trinta do século XX foi na sua época o porta-voz de um novo ideal pedagógico. Na sua vasta obra, da qual se destacam os livros: *The sources of a science of education* (1929) e *Logic: the teory of inquiry* (1938), entre muitos outros, Dewey defendeu a importância do pensamento reflexivo sobre a prática, isto é, o pensar sobre o fazer.

Criador da Teoria da Educação Progressiva, Dewey referiu que a educação deve estar centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno. Este investigador reconheceu também que o pensamento analítico só tem lugar quando há um

problema real a resolver, isto é, a capacidade para refletir emerge do reconhecimento de um problema e da aceitação da incerteza.

No que diz respeito às atitudes investigativas do professor, o pedagogo inglês Lawrence Stenhouse na sua obra: *An introduction to curriculum research and development* (1975), citada por Day (2001), defende que o profissionalismo do professor-investigador envolve:

- O compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;
- O compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino:
- A preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades;
- A predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho – directamente ou através de gravações – e para o discutir honestamente com eles. (Day, 2001, p. 48).

Continuando na linha condutora das atitudes reflexivas e investigativas na docência, o pedagogo norte americano Donald Schon, com base nas Teorias de Dewey e de Stenhouse, desenvolveu a chamada Epistemologia da Prática numa obra de referência publicada, da qual se destacam os livros: *The reflexive practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987).

Nas teorias de Schon, nas quais o professor é perspectivado como “prático reflexivo”, é feita a distinção entre a *Reflexão na Ação*, a *Reflexão sobre a Ação* e a *Reflexão acerca da Ação*.

A Reflexão na Ação é realizada por parte dos professores durante a prática docente, apresentando a possibilidade de experimentar novas ações, no sentido de explorar e de melhorar os fenómenos recentemente observados.

A Reflexão sobre a Ação ocorre quer antes, quer depois da prática docente, envolvendo um trabalho sistemático de análise, reconstrução e planeamento do processo de ensino/aprendizagem. Preferencialmente deveria ser realizada em trabalho colaborativo interpares, apresentando assim enormes vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, consequentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

A Reflexão acerca da Ação representa uma atitude reflexiva mais vasta, abrangendo aspetos de natureza moral, ética e política, intimamente relacionados com a prática docente. (Day, 2001).

Deste modo, Schon salientou a importância fundamental da auto e hetero reflexão na prática educativa, dado que sem estas componentes o ensino transforma-se numa atividade mecanicista com reduzido valor educativo.

De igual forma, em toda a Teoria de Schon é possível ver os troncos de suporte da Supervisão Pedagógica.

Seguindo uma linha de raciocínio diferente mas que igualmente se reveste de uma enorme pertinência para a Supervisão Pedagógica, encontra-se a Teoria Geral dos Sistemas, desenvolvida pelo investigador austríaco Bertalanffy, em 1937. Esta teoria pode ser aplicada em inúmeros domínios, sendo essencial na plena compreensão dos fenómenos educativos, entendidos de forma holística.

Para se poder entender as relações interpessoais que ocorrem na sala de aula e na escola sob o ponto de vista global, torna-se necessário abordá-las sob o ponto de vista sistémico. De acordo com a Teoria dos Sistemas, a escola é um sistema dinâmico e aberto, sendo fundamental a influência do contexto social e cultural envolvente, estabelecendo-se uma reciprocidade de influências, que permite compreender a realidade educativa como um todo. “Nesta perspectiva parece necessário valorizar as relações e interações no seio da família e da escola (...) abandonando a causalidade linear em favor de uma causalidade circular”. (Costa e Matos, 2007, p. 11).

Na Teoria dos Sistemas estes são interpretados pelas suas múltiplas interligações e pela sua organização hierárquica, havendo supra-sistemas e sub-sistemas que estabelecem uma mutualidade de influências que se designa por interdependência.

Em cada sistema ocorrem interações entre os seus elementos, em que “o todo é mais do que a soma das partes (...). É através do todo (escola) que o significado dos seus componentes (alunos, professores, turmas, ...) pode ser entendido”. (Costa e Matos, 2007, p.15).

Desta forma, “escolas, turmas, professores e alunos fazem parte de uma estrutura complexa, em que qualquer problema, mesmo que individual, implica comportamentos adaptativos no sistema na sua totalidade”. (Costa e Matos, 2007, p. 19).

A Teoria dos Sistemas coloca em destaque a influência marcante dos contextos envolventes ao sistema em estudo, havendo uma interação constante entre este e o meio que o rodeia.

Embora com cerca de setenta e cinco anos, a Teoria Sistémica ainda hoje se utiliza na interpretação dos fenómenos relacionais que ocorrem no sistema educativo sendo, por isso, perfeitamente atual.

Igualmente pertinente na influência que teve no desenvolvimento da Supervisão Pedagógica encontram-se os estudos e as teorias de Peter Senge, investigador norte-americano e professor universitário no MIT (Massachusetts Institute of Technology).

As teorias de Senge sobre as organizações aprendentes, apesar de não terem sido desenvolvidas no âmbito das Ciências da Educação, constituem uma fonte de inspiração para diversos pedagogos.

Na sua principal obra: *A quinta disciplina: a arte e a prática da organização aprendente* (1990), Senge apresentou o conceito deste tipo de organização como sendo aquela na qual os seus membros evoluem positivamente, de forma contínua, desenvolvendo as suas capacidades para poderem criar o futuro da organização onde estão inseridos, como gostariam de o ver surgir. Para que tal seja possível, Senge considerou cinco componentes estruturantes “essenciais numa organização moderna, inovadora e que se apresenta qualificante para os seus membros. São eles: a liderança e o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e o pensamento sistémico”. (Alarcão e Tavares, 2010, p. 139).

O trabalho de investigação de Senge tem sido promotor do estudo da liderança escolar, bem como das condições favoráveis à implementação e desenvolvimento de práticas supervisivas.

As investigações que foram elencadas anteriormente, por um lado, têm influenciado a evolução da Supervisão Pedagógica, como área do saber impulsionadora do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, por outro lado, têm tido um forte impacto na evolução da profissionalidade do professor.

1.2. A emergência de uma nova profissionalidade docente

A profissionalidade docente, a par dos paradigmas educacionais, tem sofrido uma evolução nas últimas décadas devido em parte às influências externas que se fazem sentir sobre toda a comunidade escolar.

Os desenvolvimentos tecnológicos e as investigações de referência, que têm sido realizadas nas áreas das Ciências da Educação, têm sido promotores da emergência de novas formas identitárias do professor e da função docente.

Ao longo da evolução imparável da profissionalidade docente não se pode excluir a influência determinante dos contextos políticos, marcados pelas correntes humanistas e pela democraticidade, que abriram as portas da escola a todos sem exceção.

O compromisso da educação para todos, a igualdade de oportunidades, a extensão da escolaridade obrigatória, a expansão da rede escolar e o reconhecimento crescente da importância da educação na vida do ser humano têm levado a mudanças nos paradigmas educacionais, não só em Portugal, mas também por todo o mundo.

A investigadora Monique Hirschhorn (1993), citada por Canário (1997), p. 10, refere três fases cronológicas, que traduzem a evolução das configurações identitárias da profissão docente.

A primeira fase, designada por “modelo do magister”, corresponde ao domínio quase absoluto do saber, cabendo ao professor transmitir com competência esse saber. Nesta fase, o ensino caracteriza-se pelo modelo puramente transmissivo e autoritário, cabendo aos alunos um papel acrítico e passivo. Os aspetos pedagógicos são independentes do ato de ensinar e considerados secundários. A primazia é dada à sabedoria do professor nas matérias que leciona e ao domínio do mestre nessas matérias.

Na segunda fase, que terá tido o seu início nos anos sessenta do século XX, o aluno e as suas necessidades são colocados no centro da função educativa. Nesta fase, à qual se atribui a designação de “modelo do pedagogo”, a componente pedagógica é valorizada e é dado destaque às capacidades do professor em levar em linha de conta as especificidades de cada aluno.

A terceira fase, que corresponde aos tempos atuais, é designada por “modelo do animador”, em que é dada à escola, como instituição educativa, um lugar de destaque. De facto, hoje em dia, o foco de grande número de investigações das Ciências da Educação recai na organização educativa e nas interligações entre esta e os múltiplos contextos que a envolvem e que a influenciam de forma marcante.

Neste âmbito o enfoque da função docente é dado à participação ativa do professor no funcionamento e no desenvolvimento institucional da escola, que deve ser entendida de forma holística e sistémica.

O Projeto Educativo de Escola é um documento estruturante e central da vida da escola e todas as contribuições que valorizem a missão e a visão partilhadas da escola são muito valorizadas.

Reconhece-se que a função docente é, hoje em dia, muito exigente e complexa devido à enorme heterogeneidade docente, discente e organizacional existente na escola de massas atual (João Formosinho, 2009).

Contudo, desde já se salienta que o professor não pode nem deve ficar refém de atitudes fatalistas, nem se deve vitimizar e, muito menos, se deve demitir das suas funções de educador na escola de massas.

Na sua obra, Day (2001) menciona o trabalho de investigação de Sachs (1997), que identifica cinco valores centrais, que constituem os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável do profissionalismo docente:

Aprendizagem – em que os professores são encarados como aprendentes, individualmente, com os seus colegas e alunos.

Participação – em que os professores se perspectivam como agentes activos nos seus próprios mundos profissionais.

Colaboração – em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas.

Cooperação – através da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados.

Activismo – em que os professores se envolvem publicamente em questões relacionadas, directa ou indirectamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais. (Day, 2001, p. 34).

Atualmente, a configuração identitária do professor apresenta, entre outras, duas linhas de orientação que, embora distintas, se complementam.

Por um lado, é colocado em destaque o papel militante e empenhado com que o professor se envolve nos projetos que contribuem positivamente para o cumprimento das metas preconizadas no Projeto Educativo de Escola. As atividades promotoras do desenvolvimento da instituição educativa, em relação com a sua história, com a cultura envolvente e com os contextos sociais e relacionais são altamente valorizadas.

Por outro lado, as atitudes reflexivas, investigativas e colaborativas da função docente, que importa continuar a valorizar e a favorecer por serem promotoras de um pleno desenvolvimento pessoal e profissional do professor, são colocadas em destaque pelas investigações educacionais atuais.

Nesta linha de raciocínio, Day (2001) cita o trabalho de investigação de Michael Eraut (1995) que refere que o professor, como profissional prático, deve ter:

-Um conhecimento moral de servir os interesses dos alunos, através da reflexão sobre o seu progresso e através da tomada de decisão sobre a melhor maneira de promover o seu desenvolvimento;

-Uma obrigação profissional de rever periodicamente a natureza e a eficácia da própria prática, com vista à melhoria da qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisão;

-Uma obrigação profissional de continuar a desenvolver o conhecimento prático, quer através da reflexão pessoal, quer através da interacção com os outros. (Day, 2001, p. 37).

Assim, a configuração atual da profissionalidade docente envolve um desenvolvimento pessoal e profissional do professor, permanente e contínuo ao longo de toda a carreira docente, através da auto-reflexão, da reflexão conjunta, da investigação-ação e do trabalho colaborativo em contexto escolar. Também se valoriza a frequência ativa pelo professor de cursos académicos, que constituem uma enorme mais-valia na evolução positiva da prática docente e no aumento da qualidade educativa que se pretende implementar.

1.3. Uma questão de reflexão: o que significa ensinar?

Perante a complexidade do ensino atual e dos tremendos desafios com que se confronta o professor hoje em dia, nunca como agora esta questão se tornou tão importante.

Nunca é de mais rever as palavras do filósofo alemão Heidegger, que a seguir se apresentam:

É bem sabido que ensinar é ainda mais difícil que aprender. Mas raramente se pensa nisso. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque o mestre deva possuir um acervo de conhecimentos e os ter sempre à disposição. Ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar significa DEIXAR APRENDER. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o aprender... No relacionamento do mestre que ensina e dos alunos que aprendem, quando o relacionamento é verdadeiro, jamais entra em jogo a autoridade de quem sabe muito... Por causa disto é ainda uma grandeza ser mestre – que é bem outra coisa do que ser um professor célebre. (...). (Martin Heidegger. Cf. Farias, V. 1989. In, Ferreira Jr, Wanderley J. 2011).

Estas palavras estão, de facto, cheias de sabedoria e de riqueza para um docente.

As profundas reflexões que as palavras de Heidegger suscitam, remetem para o sempre atual pedagogo Paulo Freire.

Segundo Paulo Freire (1996) ensinar reveste-se de uma responsabilidade ética e social. A verdadeira ética universal do ser humano a que se refere Paulo Freire não se decreta em lei, nem se proclama por palavras vãs: tem que ser demonstrada todos os dias em ações concretas e vivas, na paixão em ensinar e no amor aos jovens que crescem e evoluem junto com o seu professor.

Ensinar com ética implica que o professor conheça cada um dos seus alunos, nas suas mais-valias e nas suas fragilidades, significa acreditar verdadeiramente que todo e qualquer aluno é uma pessoa, cheia de potencialidades que importa valorizar e apreciar e significa estar em diálogo permanente com os alunos, permitindo que estes sejam agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem.

Ensinar é, pois, muitíssimo mais do que comunicar um conjunto de saberes programáticos: muito mais importante do que essa comunicação é a necessidade de o professor ser capaz de desenvolver nos seus jovens alunos a curiosidade por saber sempre mais, o gosto e a alegria pela aprendizagem e o prazer pela pesquisa sistemática.

Ensinar com ética significa acima de tudo respeitar os alunos, como pessoas e como seres humanos, satisfazer as suas necessidades educativas, permitindo que os alunos participem na construção das suas próprias aprendizagens e ajudar os alunos a compreenderem as mensagens educativas do professor.

Cabe ao docente diversificar as práticas educativas e ir ao encontro de cada aluno na procura incansável da resolução das suas dificuldades. Nesta perspetiva, bebendo os sábios ensinamentos de Paulo Freire é necessário que o professor critique ativamente e recuse o ensino “bancário”, meramente transmissivo e mecanicista, que causa deformações na desejável criatividade do educando e do próprio educador. Torna-se assim, indispensável enveredar pelo caminho da “curiosidade epistemológica”. (Paulo Freire, 1996, p. 13).

A escola verdadeiramente inclusiva implica que o professor coloque como primeira prioridade a implementação e o desenvolvimento de uma relação pedagógica, onde impere a cordialidade e a amizade entre docentes e discentes, bem como a harmonia e o equilíbrio, essenciais a um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

É preciso que o professor nunca se esqueça que a autoridade não se impõe, mas sim conquista-se com uma relação pedagógica onde exista uma real reciprocidade entre o aluno e o professor. Para tal, o professor deve ter uma postura de humildade ativa, isto é, saber equilibrar a ação eficaz nos momentos certos com a proximidade relacional indispensável a um trabalho educativo pleno.

Paulo Freire (1996) relembra que não há docência sem discência e vice-versa: “ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (p. 12).

Quantas vezes o professor aprende com os seus alunos? A resposta é simples: sempre que o professor ensina ele está simultaneamente a aprender como ensinar, evoluindo desta forma ao lado dos seus alunos, através dos sucessivos feedbacks destes, que só num ambiente relacional de proximidade saudável, são possíveis e verdadeiros.

Assim, a relação pedagógica equilibrada é o cerne de um processo de ensino/aprendizagem de sucesso, no qual os supremos valores do ser humano devem ser

defendidos, pelo exemplo que o professor deve proporcionar a cada momento, pela verdade, pela coerência e pelo respeito mútuo.

O ensino de qualidade caracteriza-se pela afetividade que deve ser cultivada pelo professor e educador, em relação aos seus alunos, desde o primeiro contacto entre ambos. Cabe ao professor exalar essa afetividade e carinho na relação pedagógica, em cada palavra, em cada gesto e em cada ação. Ninguém duvida de que num ambiente calmo, agradável, cordial e harmonioso, o ensino e, sobretudo, a aprendizagem decorrem com uma maior eficácia e com um maior empenho de todos. Deste modo, é muito importante que o professor jamais se esqueça destes aspetos fundamentais, que devem estar sempre presentes em todos os momentos desta nobre missão que é ensinar as novas gerações.

O professor e os alunos devem somar as suas forças e rumar no mesmo sentido, crescendo e evoluindo positivamente lado a lado.

1.4. O desenvolvimento profissional dos professores

Relativamente às mudanças que se têm verificado nas sociedades, considera-se pertinente referir os investigadores Alvin e Heidi Toffler (2007) e a sua obra *A terceira onda*.

De acordo com estes investigadores, na *primeira onda*, na qual imperavam as sociedades agrárias, a principal forma de capital era a terra. Nestas sociedades, pessoas diferentes não podem cultivar plantações distintas na mesma terra em simultâneo.

O mesmo princípio se aplica na *segunda onda* que se encontra baseada nas economias industriais. A mesma linha de montagem de uma indústria não pode ser utilizada ao mesmo tempo para fins distintos.

Tudo isto se inverte nas economias da *terceira onda*, nas quais o conhecimento é a principal forma de capital. De facto, o mesmo conhecimento pode e deve ser usado por diversas pessoas em simultâneo e se a partilha de conhecimentos for feita com criatividade, dialogicidade e reflexão, então poder-se-ão gerar novos e profícuos conhecimentos.

A função docente enquadra-se numa profissão do conhecimento.

De acordo com Marcelo (2009), o conhecimento e o saber têm sido os elementos legitimadores da profissão docente e “a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. (p. 8).

García (1999) salienta que o esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, “onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa”. (p. 139).

Segundo o investigador Michael Eraut (1995), citado em Day (2001), “é a responsabilidade moral e profissional dos professores que deve constituir a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional contínuo”. (p. 37).

Contudo, embora a responsabilidade, o respeito por si próprio e o compromisso com os outros sejam características humanas fundamentais, no que se refere à função docente há fatores acrescidos de suprema importância.

Assim, o ensino, e em particular o bom ensino, é um trabalho emocional, que deve estar necessariamente associado ao prazer, ao entusiasmo, ao desafio e à paixão pela docência. O desenvolvimento profissional dos professores deve ser construído com base na sua vocação apaixonada, pois só desta forma é possível manter a motivação, o comprometimento e o empenho na concretização de mudanças positivas. (Day, 2006).

Visando conceptualizar o desenvolvimento profissional dos professores recorre-se a investigações de referência.

Os investigadores Joyce e Showers (1980), citados em Day (2001), referem:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício directo ou indirecto do indivíduo, do grupo, ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 21).

Heideman (1990), citado em Marcelo (2009), destaca a necessária interligação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o sucesso dos alunos, ao referir que a evolução positiva dos docentes deve implicar, necessariamente, adaptações aos processos de mudança “com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos”. (p. 10).

Os investigadores Pacheco e Flores (1999) definem o desenvolvimento profissional dos professores como “o processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a

aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”. (p. 168).

Ao conceptualizar o desenvolvimento profissional dos professores, Cordeiro Alves (2001) considera-o intimamente relacionado com três vetores que, embora distintos, se relacionam entre si. São eles: o desenvolvimento pessoal do docente, a evolução da sua profissionalidade e o processo de sociabilização do docente. Assim, na perspetiva deste investigador, o desenvolvimento profissional docente depende do seu crescimento como pessoa, da aquisição de competências essenciais à organização eficaz dos processos de ensino-aprendizagem e das interações colaborativas que o docente estabelecer com os seus pares, ao longo da sua carreira.

O investigador Villegas-Reimers (2003), citado em Marcelo (2009), menciona que “o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”. (p. 10). Nesta linha de raciocínio é dado destaque à importância da reflexão dos professores que, de acordo com Kelchtermans (2009), não deve ficar confinada a um esforço técnico e instrumental, mas pelo contrário, deve contemplar “os aspectos morais, emocionais e políticos do ensino (reflexão ampla), assim como as crenças e as representações que os professores têm de si próprios e do ensino (reflexão profunda)”. (p. 63).

Também García (1999) considera que a reflexão dos professores é uma estratégia para o desenvolvimento profissional. Pelas palavras deste investigador, a reflexão visa “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”. (p. 153).

De acordo com as investigadoras Alarcão e Roldão (2010) o desenvolvimento profissional docente é “um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção”. (p. 25).

As mesmas investigadoras reforçam que o desenvolvimento profissional dos docentes é “um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa”. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 32).

A figura seguinte é particularmente sugestiva e põe em destaque os processos de construção e desenvolvimento profissional dos docentes, de acordo com as investigações de referência realizadas por Alarcão e Roldão (2010):

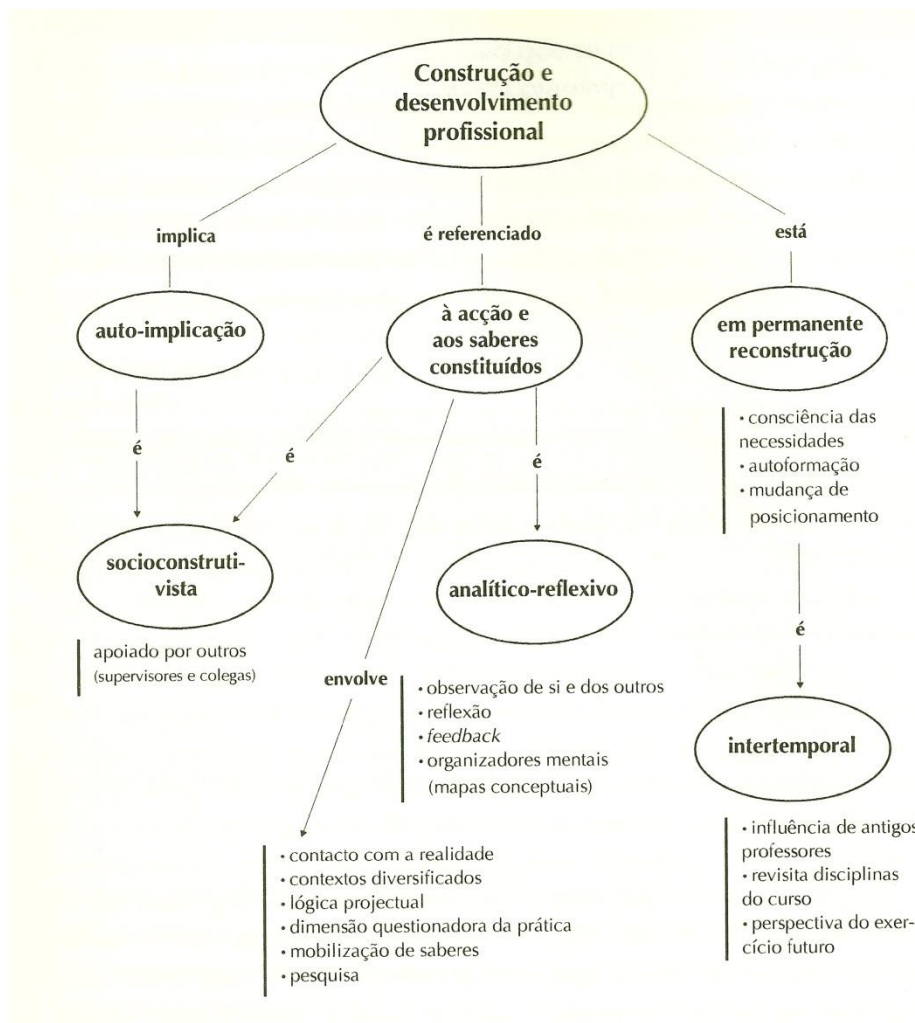


Figura 1 - Processos de construção e desenvolvimento profissional dos professores. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 26).

Por outro lado, as investigações de Marcelo (2009) perspetivam o desenvolvimento profissional docente como devendo apresentar as seguintes características:

Basear-se no construtivismo das aprendizagens e não nos modelos meramente transmissivos, tendo em conta que o professor deve ser um agente ativo nos processos que visam o seu próprio desenvolvimento;

Relacionar as novas atividades de desenvolvimento profissional com os conhecimentos prévios do professor, de modo a ser proporcionada uma aprendizagem mais significativa e sustentável;

Ajudar o professor a refletir profundamente, tendo por base as mais recentes investigações em educação, de modo a que possam ser desenvolvidas novas práticas pedagógicas;

Conceber o desenvolvimento profissional dos professores segundo uma cultura colaborativa, sem prejuízo da existência de espaços para o trabalho individual e para a auto-reflexão;

Estabelecer fortes ligações entre o desenvolvimento profissional docente e os processos de mudança da escola, como instituição educativa, tendo por base a conceção de que os professores devem ser agentes ativos na construção da cultura escolar;

Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente relacionado com a construção da identidade docente. A este propósito Marcelo (2009) refere que “a existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor”. (p. 12).

Além disso, García (1999) salienta a importância de os professores, em atividades inter pares, desenvolverem processos de desenvolvimento curricular, uma vez que estes constituem excelentes oportunidades para o desenvolvimento profissional docente.

Diversas investigações de referência têm interligado o desenvolvimento profissional dos docentes ao seu sistema de crenças. Estes estudos têm sido de grande importância, uma vez que têm apontado explicações sobre o facto de muitas ações, que visam promover o desenvolvimento profissional docente, não terem revelado impactos reais nas mudanças das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos. (Marcelo, 2009).

Considerando que as crenças são as premissas e as proposições que as pessoas defendem como verdadeiras, com base em interpretações que fazem dos acontecimentos do dia-a-dia, os investigadores Guskey e Sparks (2002), citados em Marcelo (2009), demonstraram que os professores podem mudar as suas crenças ao comprovarem, na prática, a eficácia dos processos de mudança dos seus métodos de ensino.

Assim, estes investigadores formularam um modelo de desenvolvimento profissional dos professores, que envolve as seguintes etapas sequenciais:

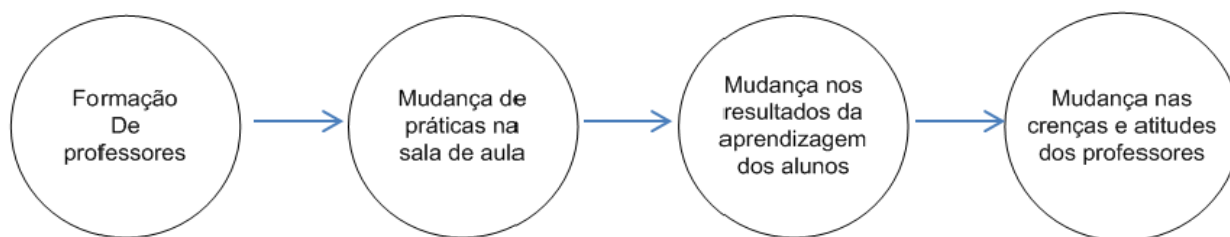


Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento Profissional dos professores, de Guskey e Sparks (2002). (Marcelo, 2009, p. 16).

Já os investigadores Clarke e Hollinsworth (2002), citados em Marcelo (2009), na sequência das críticas que apresentaram ao modelo anterior, formularam um novo modelo de desenvolvimento profissional docente, com características não lineares e que se baseia em quatro domínios fundamentais, tal como a seguir se apresenta:

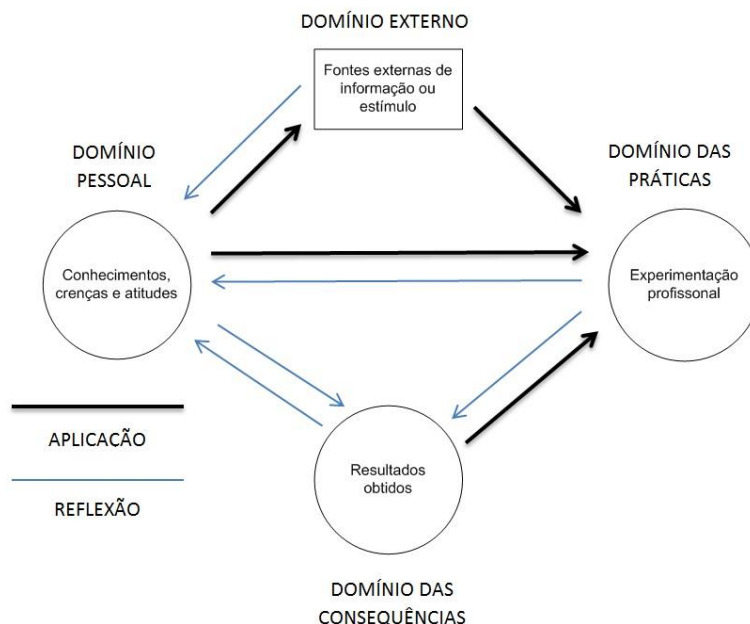


Figura 3 – Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional dos professores, de Clarke e Hollingsworth (2002). (Marcelo, 2009, p. 17).

Independentemente dos modelos de desenvolvimento profissional que sejam formulados, todos os investigadores são unânimes em afirmar que é primordial a importância do conhecimento, do controle e da segurança que o professor tem de ter sobre as matérias que leciona, de modo a que as suas aulas apresentem fluidez, estrutura, organização e clareza.

Ora, o desenvolvimento profissional docente visa a evolução positiva das capacidades educacionais dos professores, dotando-os de tato pedagógico e de destrezas

eficazes, que permitam ao professor exercer a combinação adequada entre os conhecimentos das matérias a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático necessário para a concretizar na prática.

Além disso, diversas investigações têm revelado que o desenvolvimento profissional docente é influenciado por múltiplos fatores, dos quais se destacam os seguintes: a qualidade da formação inicial do professor; a pertinência e a qualidade da formação contínua ao longo de toda a carreira docente; a eficácia dos processos de desenvolvimento curricular realizados reflexivamente em trabalho colaborativo interpares; as “transições ecológicas” pelas quais o docente passa e a forma como este as encara, adaptando-se às mesmas; a experiência profissional que o professor vai adquirindo ao desempenhar diversos cargos, tarefas e obrigações; a qualidade das práticas letivas, a relação pedagógica com os alunos e os feedbacks que estes proporcionam ao professor; os múltiplos e complexos contextos que afetam a escola, os alunos e o trabalho do docente; o papel ativo do professor no seu próprio desenvolvimento profissional; as atitudes do professor face ao seu profissionalismo e a motivação deste em relação à função docente; os estímulos e os incentivos que o professor recebe das lideranças da escola, para o desenvolvimento do seu trabalho e ainda a personalidade do docente como *pessoa*.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é uma área das Ciências da Educação, cujo estudo investigativo e reflexivo visa assegurar, na prática, o aumento da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, promover a capacidade de aprendizagem quer dos professores, quer dos alunos, bem como melhorar os resultados escolares destes.

2. A Supervisão Pedagógica

2.1. O que é a Supervisão Pedagógica: as suas abrangências e enfoques

É certo que a escola atual se reveste de uma grande complexidade, envolta na incerteza e na imprevisibilidade, face às inúmeras exigências da sociedade envolvente.

Deste modo, o professor e a instituição educativa, onde está inserido, confrontam-se diariamente com profundos desafios, responsabilidades acrescidas e diversos dilemas que, por vezes, colocam à prova as capacidades dos docentes.

Face à constante transformação da sociedade e à complexificação crescente da escola de massas atual é exigida ao professor uma melhor e maior qualificação e um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Uma das vias de resposta é precisamente através da Supervisão Pedagógica, como promotora de atitudes de indagação crítica, de reflexão conjunta, de auto-reflexão, de dialogicidade e de trabalho colaborativo entre os professores.

As investigações académicas, algumas das quais foram referidas anteriormente neste trabalho, têm sido decisivas ao contribuírem para o desenvolvimento e para a diversificação da abrangência da Supervisão Pedagógica, “como área interdisciplinar na confluência dos domínios das Ciências da Educação e das áreas específicas da docência dos professores, isto é, no domínio das várias disciplinas que ensinam”. (Alarcão e Tavares, 2010, p. 15).

O conceito de Supervisão Pedagógica traduz claramente a sua pertinência crescente, perante as mutações imparáveis do sistema de ensino.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), a Supervisão de professores é entendida como o processo, ou o conjunto de processos, em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta e acompanha um outro professor, ou grupo de professores, no seu desenvolvimento humano e profissional, quer na formação inicial, quer no âmbito da formação contínua.

Segundo Vieira (2006), citada por Maria Alfredo Moreira (2009), a Supervisão Pedagógica é entendida pela “teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno”. (p. 253).

Por sua vez, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001), citados por Maria Alfredo Moreira (2009), referem que a Supervisão Pedagógica incrementa o sentido de eficácia do professor, promove a consciencialização dos docentes acerca do modo como se complementam na prossecução de objetivos partilhados, bem como constitui um estímulo para o planeamento conjunto de ações comuns.

Dos vários conceitos de Supervisão Pedagógica referidos pelos investigadores emerge a importância desta área fundamental do saber na promoção do trabalho colaborativo e das relações interpessoais dentro da escola, enquanto organização educativa com funções sociais, sendo este um caminho indispensável a percorrer na senda do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Como qualquer área do saber, a Supervisão Pedagógica tem sofrido uma evolução nítida ao longo das últimas décadas.

Inicialmente a Supervisão Pedagógica baseava-se no “cenário da imitação artesanal”, referido por Alarcão e Tavares (2010). Destinada apenas à Formação Inicial, “consistia em colocar os professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitir a sua arte ao neófito”. (p. 17). Este cenário encontrava-se perfeitamente enquadrado com a conceção da imutabilidade do saber e da autoridade do mestre, pela qual o saber-fazer era transmitido por imitação das práticas do professor metodólogo. Os Estágios Clássicos decorriam desta forma hierárquica, em que dominava o poder de controlo do supervisor.

Muito se tem evoluído até aos tempos atuais, em que as características do ensino e as finalidades da escola exigem uma atitude reflexiva e crítica em todas as ações educativas.

O desenvolvimento profissional dos professores, o sucesso educativo dos alunos e o desenvolvimento organizacional da escola, encarada de forma sistémica, exigem práticas concertadas e orientadas por objetivos comuns, quer por parte dos órgãos de gestão da escola (Conselho Geral, Direção e Conselho Pedagógico), quer por parte das lideranças intermédias (Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Grupos Disciplinares e Coordenadores de Diretores de Turma), entendidas como estruturas de Supervisão. (Maio; Silva e Loureiro 2010).

Assim, atualmente a Supervisão Pedagógica tem como abrangências a Formação Inicial e a Formação Contínua dos professores.

Perspetiva-se também, em plena investigação, a Supervisão Pedagógica como promotora do desenvolvimento organizacional da escola, encarada num cenário ecológico e numa visão sistémica.

Assim, Maria Alfredo Moreira (2009) refere:

As actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática da supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento da autonomia profissional. (p. 253).

Também Alarcão e Tavares (2010) reconceptualizaram a Supervisão Pedagógica como a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes”. (p. 154). Estes dois investigadores de referência reconhecem “a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais”. (p. 155).

2.2. Os Modelos de Supervisão Pedagógica

2.2.1. Os modelos como janelas e como muros

Qualquer área científica possui no seu âmbito de estudo um conjunto de modelos conceptuais, que permitem organizar e sistematizar os conteúdos abordados, bem como compreender as dinâmicas e as correlações existentes na abrangência da ciência.

Os investigadores Joyce e Weil (1980), citados por Oliveira-Formosinho (2002), alertam para a necessidade de se interligar os vários modelos em Ciências da Educação, uma vez que um único modelo não permite ter uma visão clara da multiplicidade da área científica que se pretende estudar. Recomendam também que cada professor, ao interpenetrar os vários modelos, crie, transforme e adapte as conceptualizações dos mesmos à sua realidade concreta e aos seus próprios contextos envolventes.

Não se poderia deixar de referir a metáfora extremamente sugestiva das janelas e dos muros, utilizada pelos investigadores Sergiovanni e Starratt (1993), citados por Oliveira-Formosinho (2002), para salientar respetivamente os benefícios e os perigos que ocorrem na utilização de modelos conceptuais em Supervisão Pedagógica.

Como janelas, os modelos fornecem aos investigadores as estruturas necessárias para organizar a prática, ilustram as interligações entre a teoria e a *empíria* e permitem tornar mais

acessíveis diferentes perspetivas, expandindo a visão do investigador para novas abrangências, através dos novos conhecimentos adquiridos.

As vantagens dos modelos em ciência são muito superiores aos seus inconvenientes.

Oliveira-Formosinho (2002) refere, a este propósito, o seguinte:

Os modelos criam também janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática. (...). Além disso, se me deslocar para outra janela, estruturada por uma base conceptual diferente, vejo um cenário diferente. Se andar para trás e para a frente entre essas janelas, começo a ser capaz de notar as características distintas de cada uma e reconhecer a paisagem em que cada uma está pintada. (p. 27).

Assim, a análise crítica e reflexiva de vários modelos de Supervisão Pedagógica permite colocar à disposição do professor “estruturas comuns para compararmos as nossas próprias convicções e comportamentos ao longo do tempo”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.28).

Além disso, é necessário salientar um aspeto fundamental. Um determinado modelo não pode ser classificado como bom ou mau. É a forma como o professor constrói ou se apropria dos conhecimentos, a partir dos modelos analisados, e os aplica na prática educativa que pode ser classificada como positiva ou negativa, face aos objetivos e aos contextos concretos da situação.

Resumindo, os modelos de Supervisão Pedagógica abrem janelas quando conseguem “expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 28).

Contudo, os modelos de Supervisão Pedagógica também podem constituir muros, quando “ameaçam limitar e extinguir a reflexão”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 28).

Tal como já foi referido anteriormente, constitui certamente um muro a utilização de um único modelo, o que iria criar uma espécie de visão de túnel, levando o investigador a ignorar outras perspetivas, decerto enriquecedoras.

Por outro lado, a excessiva competição entre os defensores de modelos específicos constitui igualmente um muro, uma vez que “existe o perigo de que reivindicações irracionais sejam feitas relativamente a um modelo, na tentativa de aumentar o número dos seus proponentes”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.29).

Fundamentalmente, o que é desejável é que cada professor, com a sua identidade e profissionalidade muito próprias, integrado num contexto concreto, seja capaz de construir o seu próprio conhecimento e de se apropriar das estratégias adequadas à sua realidade, relacionando-as com a *pessoa* do professor, única e inconfundível.

2.2.2. O Modelo de Supervisão Clínica

A Supervisão Clínica foi desenvolvida pelos investigadores M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, na Universidade de Harvard, nos finais dos anos cinquenta do século XX, como forma de os professores melhorarem as suas práticas educativas, tornando-se eles próprios agentes ativos e dinâmicos de todo o processo supervisiivo.

A clínica é a sala de aula, palco privilegiado das práticas docentes, incidindo sobre esta uma análise profunda e crítica, desenvolvida conjuntamente pelo professor e pelo supervisor. Deste modo, a Supervisão Clínica dirige-se ao interior da sala de aula, na qual ocorrem inter-relações, dinâmicas e inúmeros fenómenos que importa analisar reflexivamente.

A Supervisão Clínica atua “de dentro para fora”, uma vez que cabe ao próprio professor a compreensão plena das suas competências e das suas fragilidades. (Alarcão e Tavares, 2010).

O papel do supervisor é ajudar, acompanhar e colaborar com o professor, levando-o a ter um papel ativo na auto-descoberta de novas práticas e de novos caminhos, bem como na procura incessante da evolução positiva do serviço educativo prestado.

A relação entre o supervisor e o professor tem de ser autêntica e verdadeira, havendo proximidade, amizade e companheirismo. Ambos têm que estar no mesmo patamar, sem hierarquias que, decerto, dificultariam todo o processo clínico de supervisão. Entre o supervisor e o professor é necessário que haja uma relação embebida por uma dimensão ética plena, sem qualquer traço de desconfiança, onde impere o respeito mútuo e a reflexão conjunta, num verdadeiro trabalho colaborativo entre colegas.

Para que seja possível implementar e desenvolver a Supervisão Clínica é necessário que estejam garantidas as devidas condições. Alarcão e Tavares (2010) referem os quatro pressupostos seguintes, absolutamente essenciais para que os processos supervisiivos no cenário clínico possam ter sucesso:

- Vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- Certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- Apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- Uma organização de horários compatível, aspecto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreajuda. (Alarcão e Tavares, 2010, p. 123).

A Supervisão Clínica implica necessariamente um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor, bem como uma atividade continuada que envolve planificações,

observações das situações reais de ensino em sala de aula, análises reflexivas e avaliações conjuntas de todo o ciclo supervisoivo. (Alarcão e Tavares, 2010).

O investigador Cogan (1973), citado por Alarcão e Tavares (2010), propõe oito fases para o Ciclo de Supervisão Clínica, de acordo com o que se apresenta na figura seguinte:

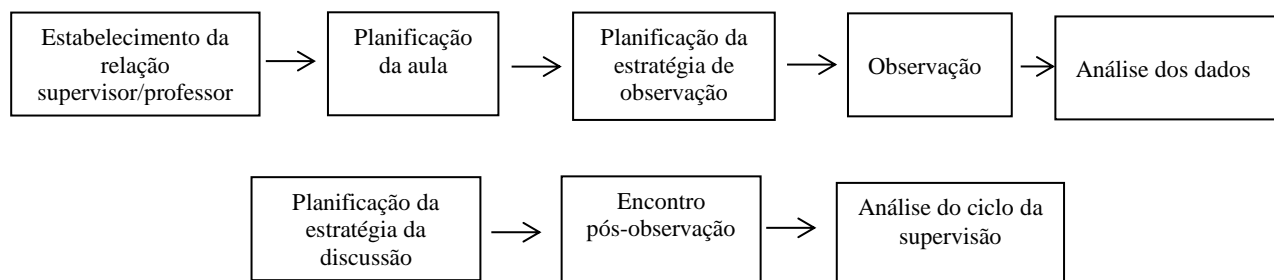


Figura 4 - Fases do Ciclo de Supervisão Clínica, segundo Cogan (1973).
(Alarcão e Tavares, 2010, p. 27).

Embora os investigadores Goldhammer e Anderson (1980), citados por Alarcão e Tavares (2010), proponham apenas cinco fases para o Ciclo de Supervisão Clínica, estas encontram-se incluídas no plano de trabalho de Cogan, pelo que é possível afirmar que ambas as propostas incidem sobre os mesmos pontos estratégicos fundamentais.

As fases do Ciclo de Supervisão Clínica, propostas por Goldhammer e Anderson (1980) são as que se elencam na figura seguinte:

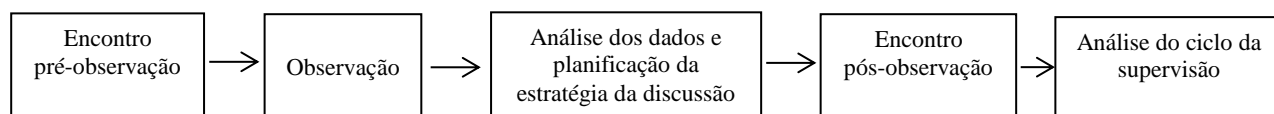


Figura 5 - Fases do Ciclo de Supervisão Clínica, segundo Goldhammer e Anderson (1980). (Alarcão e Tavares, 2010, p. 26).

Em todas as fases do processo supervisoivo do modelo clínico cabe ao professor um papel muito ativo, na planificação das práticas educativas, nas observações das aulas dos seus colegas, nas interações reflexivas e na avaliação de todos os processos. Pelas suas características, Alarcão e Tavares (2010) consideram que o Modelo Clínico de Supervisão é mais apropriado no contexto de formação contínua de professores, embora também possa ser

desenvolvido no âmbito da formação inicial, nos casos em que seja possível atribuir aos estagiários uma quase total responsabilidade e autonomia na docência.

O que é necessário realçar é a essência da Supervisão Clínica: em todo o processo, que se pretende continuado, deve haver um verdadeiro trabalho colaborativo e reflexivo entre o supervisor e o professor, numa perspetiva investigativa assente na metodologia de resolução de problemas.

De facto, os estudos recentes, quer na área da psicologia, quer na área da educação, enaltecem as vantagens deste tipo de estratégias de investigação-ação na aprendizagem e no desenvolvimento humano e profissional dos professores.

Na Supervisão Clínica não há nem pode haver receitas, nem fórmulas mágicas. Quer o supervisor, quer o professor devem assumir uma postura de aprendentes reflexivos, sendo esta a trave mestra deste modelo.

Pretende-se assim, desenvolver “uma autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança”. (Alarcão e Tavares, 2010, p.119).

A Supervisão Clínica reveste-se de uma importância estruturante, ao implicar um permanente questionamento face aos processos de ensino-aprendizagem e ao apontar vias de mudança educacional. Através destas vias cada professor é levado a definir as suas próprias necessidades e a traçar rumos, no sentido da sua própria evolução positiva e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo como foco o enriquecimento mútuo dos professores, a Supervisão Clínica envolve os docentes num acompanhamento interpares e num clima de crescimento e de aprendizagem, rumo a práticas de ensino mais sustentadas e mais eficazes. Deste modo, as vantagens da Supervisão Clínica são claras, ao permitir a identificação de constrangimentos e ao fornecer alicerces bem firmes na prevenção de situações indesejáveis na relação pedagógica professor-alunos.

Assim, a Supervisão Clínica leva os professores a caminharem lado a lado, de forma conjunta e partilhada, permitindo a reorientação das práticas docentes do dia-a-dia e constituindo uma estratégia de formação em contexto plena de virtudes, que de outra forma não seria possível alcançar.

Seguidamente analisar-se-á outro modelo supervisiivo de grande importância.

2.2.3. O Modelo Ecológico de Supervisão

A perspetiva ecológica de Supervisão fica a dever-se ao investigador americano, de origem russa, Urie Bronfenbrenner, que em 1979, desenvolveu uma extensa teoria que permitiu a compreensão do desenvolvimento humano, tendo como foco principal os processos de interação entre a pessoa em crescimento e os contextos que a envolvem.

De acordo com Bronfenbrenner (1979), citado em Oliveira-Formosinho (2002), o ser humano desenvolve-se psicológica e intelectualmente através de uma dialética interacionista entre a pessoa e os múltiplos contextos em que está inserida, sendo este o enfoque do modelo ecológico de desenvolvimento humano. De acordo com este modelo, o ambiente ecológico que influencia o crescimento do indivíduo não se restringe ao meio circundante, mas sim é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas, que são as que a seguir se elencam.

O Microssistema: compreende os locais, bem como as interações neles existentes, onde o indivíduo estabelece relações diretas, ou seja, os contextos imediatos, nos quais o indivíduo interage cara a cara. No caso de um jovem aluno abrange a escola, a casa e o bairro onde vive.

O Mesossistema: envolve as mais ou menos complexas inter-relações entre os diversos microssistemas. No caso de um jovem aluno, o mesossistema refere-se às interações recíprocas entre a escola e a família, bem como entre esta e o seu círculo de amigos.

O Exossistema: refere-se aos meios que, embora não incluam o indivíduo em desenvolvimento como participante ativo, dizem respeito aos contextos onde se produzem acontecimentos que influenciam de forma marcante o que ocorre nos micro e nos mesossistemas. Relativamente à escola como microssistema, constituem o exossistema, quer o sistema político e económico, quer o poder central.

O Macrossistema: embora não se refira a contextos físicos concretos, diz respeito a um conjunto de ideologias, crenças, valores éticos e culturais, hábitos e estilos de vida que, ao caracterizarem a sociedade onde o indivíduo se insere, influenciam direta ou indiretamente os demais sistemas funcionais ou estruturas concêntricas acima referidos. (Oliveira-Formosinho, 2002).

Júlia Oliveira-Formosinho, Investigadora e Professora na Universidade do Minho, é diretora do Projeto Infância, que envolve inúmeros trabalhos de investigação, diversas ações de formação em Supervisão Pedagógica, incluindo pós-graduações e mestrados e, ainda, a

formação inicial de estagiárias de Educação de Infância, tendo sempre por base o Modelo Ecológico de Supervisão.

Este projeto constitui então, um exemplo concreto, de enorme sucesso e de grande interesse nos meios académicos, de como este modelo se pode aplicar à Supervisão da Formação Inicial de docentes.

Assim, no âmbito da formação inicial este modelo permite uma ampla aplicação com uma enorme riqueza conceptual.

São microssistemas, isto é, contextos vivenciais imediatos, para o estagiário, quer a instituição de ensino superior onde estuda e investiga, quer a escola na qual realiza o seu estágio.

Todas as inter-relações que se estabelecem entre a instituição de ensino superior e a escola de acolhimento do estagiário, bem como entre este e os seus colegas e os supervisores, constituem o mesossistema.

São exossistemas na formação inicial de professores, quer o contexto administrativo, quer o contexto político e, até, a rede de transportes públicos da região, por influenciar a forma de deslocamento de toda a comunidade escolar.

De acordo com a investigadora Oliveira-Formosinho (2002), o Modelo Ecológico de Supervisão constrói-se considerando o reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos do estagiário, nomeadamente a instituição de ensino superior, a escola onde realiza o seu estágio e as turmas de alunos com as quais trabalha diretamente. Segundo esta investigadora é imperioso levar em consideração, no cenário ecológico, a importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes. Não menos importante é também reconhecer a influência dos contextos políticos, culturais e sociais mais vastos, nesses contextos profissionalizantes mais próximos. (Oliveira-Formosinho, 2002).

Desta forma, “pensar ecologicamente a supervisão é incorporar as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos, mas não se deixar determinar exclusiva ou principalmente por eles, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 101).

No Modelo Ecológico de Supervisão, para além de o enfoque ser dado aos múltiplos e amplos contextos que envolvem o estagiário, também é dada uma atenção especial às chamadas transições ecológicas do indivíduo.

Ocorre uma transição ecológica para um determinado indivíduo, sempre que há uma alteração nos contextos envolventes, ou nas funções a desempenhar, ou ainda nas responsabilidades envolvidas.

Ao passar de estudante universitário a professor estagiário em formação inicial, ocorre uma transição ecológica. De igual modo, a passagem de professor estagiário a profissional em plenas funções docentes numa outra escola, também corresponde a uma transição ecológica.

De facto, as transições ecológicas têm um enorme interesse em investigação, dado que são promotoras do desenvolvimento humano e profissional do docente. Pretende-se, assim, que toda a formação académica decorra na tónica da reflexão, da investigação, do rigor, da exigência e do trabalho responsável, visando uma harmoniosa transição ecológica para o ano de estágio pedagógico. Também se pretende que as práticas pedagógicas da formação inicial confirmem ao estagiário atitudes reflexivas e investigativas, que permitam uma plena integração deste na sua vida profissional, ocorrendo também aqui uma transição ecológica de sucesso. Contudo, convém que não se perca de vista o seguinte:

As transições ecológicas acontecem durante todo o espaço de vida do sujeito. São elementos constantes do seu processo vital de crescimento. (...). É neste sentido que se pode dizer que no modelo ecológico de supervisão o estágio é o primeiro passo da formação contínua, concebendo, assim, a formação como um processo ao longo da vida. (...). (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102-103).

Sem nunca esquecer as influências dos contextos e a importância das transições ecológicas, todo o processo de supervisão da formação inicial no modelo ecológico é promotor de relações interpessoais balizadas pela humildade, respeito e pelos valores éticos do ser humano. Também é dado um grande enfoque ao trabalho colaborativo, à reflexão conjunta, à auto-reflexão e à troca de experiências, como formas de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, sendo este o fulcro da supervisão.

Também Alarcão e Roldão (2010) se referem às transições ecológicas do professor, como sendo processos de mudança que ocorrem ao longo de toda a carreira e que exercem uma forte influência no desenvolvimento profissional docente. Na perspetiva destas investigadoras ocorrem transições ecológicas quando o professor realiza novas atividades e novas funções, quando estabelece novas interações interpessoais e ainda quando existem mudanças de atitude face ao conhecimento profissional, decorrentes da realização de pós-graduações, mestrados ou doutoramentos.

De acordo com Alarcão e Roldão (2010), também as alterações normativas instituídas no sistema educativo aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas, porque obrigam os docentes a assumir novos papéis e a lidar com a mudança.

Em todos estes processos de mudança que vão ocorrendo ao longo da carreira docente, é desejável que haja uma evolução do conceito de professor, de uma concepção de centralidade sobre si próprio, para “uma concepção de professor como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 41).

As transições ecológicas, que ocorrem na vida profissional do professor, são promotoras de mudanças conceptuais, quer sobre a profissão docente, quer sobre a capacidade de articular os currículos e o saber à realidade prática concreta das aulas.

É desejável que o professor adquira uma visão cada vez mais abrangente sobre a profissão e, simultaneamente, mais consciente face às responsabilidades com que se vê confrontado, tornando-se mais exigente em relação a si próprio e aos outros.

As transições ecológicas levam o professor a um progressivo desenvolvimento do espírito analítico reflexivo, que “condiz a atitudes críticas relativamente à filosofia de ensino e ao desempenho de alguns profissionais”. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 47).

Assim, na conceptualização e na aplicação do modelo ecológico de supervisão à formação de professores torna-se necessário integrar vários aspetos tais como:

- A supervisão como processo de apoio à formação;
- A formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- O carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala [de aula] e na instituição [de ensino superior];
- A necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo tais como: observar, projectar, agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar, etc.;
- O entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo – o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos actuais e dos futuros;
- O carácter de abertura de todo este processo, por parte dos diferentes actores envolvidos, aos contextos mais amplos das crenças e valores; (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 116).

O modelo ecológico de supervisão permite atribuir significado aos conhecimentos, técnicas e destrezas adquiridos durante o processo de formação, ao conjugar essa aprendizagem e desenvolvimento com os valores e as crenças da sociedade e com a cultura

envolvente, conferindo “sentido histórico, social e cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117).

2.2.4. A Supervisão Colaborativa

A Supervisão Colaborativa é uma área em plena evolução e desenvolvimento, cujos trabalhos de investigação têm como alicerces as abordagens supervisivas nos cenários clínico e ecológico. O principal desafio é a concretização das práticas colaborativas e reflexivas interpares (cenário clínico), integrando-as na realidade contextual complexa das escolas e das comunidades educativas em que se encontram inseridas (cenário ecológico). Muitas investigações, ainda em curso, têm estabelecido laços estreitos entre as escolas e as universidades, na procura dessa concretização. Tal como referem Saraiva e Ponte (2003), é preciso salientar o papel fundamental dos professores no processo de produção de conhecimento, sendo de privilegiar as parcerias entre os investigadores académicos das universidades e o trabalho docente nas escolas, constituindo-se, desta forma, equipas de trabalho colaborativo, verdadeiramente frutuosas para o crescimento das Ciências da Educação em geral e da Supervisão Colaborativa em particular.

De acordo com Saraiva e Ponte (2003), nas parcerias entre as universidades e as escolas, o professor não deve atuar apenas como mero utilizador das teorias provenientes da investigação académica. Antes pelo contrário: através de um trabalho profundamente reflexivo e colaborativo, o professor e o investigador académico devem desenvolver conjuntamente novo conhecimento, visando interligar a teoria à *empíria*, pela reflexão-investigação-ação.

Assim, o resultado da investigação reflectirá simultaneamente as perspectivas do professor e do investigador, podendo corresponder às necessidades quer da investigação, através da produção de conhecimento resultante da análise da partilha de comentários e observações sobre a prática, quer do desenvolvimento profissional de professor, graças à reflexão sobre a prática que lhe permite iluminar e desenvolver elementos da sua prática de ensino. (Saraiva e Ponte, 2003, p. 9).

Num contexto de profundas transformações sociais e educativas, a Supervisão encontra-se atualmente em grande evolução e mudança, visando a sua expansão a novas e abrangentes formas de diálogo, de partilha e de reflexão, constituindo as parcerias atrás referidas formas fundamentais de trazer novas correntes educativas às escolas. Pelas palavras de Veiga Simão (2007), “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na

reflexão conjunta, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas, sendo esta a via para a mudança”. (p. 95).

A Supervisão Colaborativa é uma área que visa a mudança e a abertura do sistema de ensino a novas metodologias educacionais, capazes de promover o diálogo reflexivo interpares, o crescimento profissional, a autonomia e a responsabilidade, integrados num trabalho conjunto desenvolvido com objetivos partilhados, sempre em estreita harmonia com a tradição, a história e a cultura da escola e da comunidade educativa envolvente.

Vieira (2006) refere-se à evolução da supervisão e ao alargamento da sua abrangência, ao afirmar que uma “perspectiva transformadora da supervisão exige um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação”. (p. 11).

A Supervisão Colaborativa está imbuída nestes ventos de mudança e é ela própria o motor da própria mudança ao preconizar a valorização do professor, a partilha e a discussão das boas práticas educativas, salientando-se as verdadeiras potencialidades dos docentes, através de relações de colegialidade, que implicam corresponsabilização na implementação de estratégias de ensino diversificadas.

A Supervisão de futuro implica, necessariamente, a inclusão das dimensões colaborativa e reflexiva nos métodos de trabalho diário do professor. Tal como salienta Perrenoud (2002), “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflecte sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições e com as tecnologias, assim como reflecte sobre a sua forma de superar limites”. (p. 198).

Assim, a Supervisão Colaborativa projeta-se num futuro, que se quer próximo e real, que se vai tornando possível à medida que os professores começarem progressivamente a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional.

A aplicabilidade da Supervisão Colaborativa passa necessariamente, como referem Alarcão e Roldão (2010) pela ação dos professores e pelo seu empenho em que se faça “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social”. (p. 15).

2.3. A distinção entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente

Infelizmente a Supervisão Pedagógica, na sua plenitude e riqueza, é pouco realizada na prática das escolas. Diversos investigadores, ao revelarem consciência deste facto, elencam alguns dos motivos que procuram a compreensão desta situação. Um dos motivos prende-se com a falta de formação dos professores na área da Supervisão Pedagógica. Tende-se a temer tudo o que se desconhece e este caso não constitui uma exceção a esta regra geral.

Deste modo, e seguindo esta linha de raciocínio, Alarcão e Tavares (2010), descrevem a implementação e o desenvolvimento, com enorme sucesso, da Supervisão Clínica pelo investigador John Smyth em escolas da Austrália, na década de 80 do século XX, em que todo o processo foi iniciado precisamente pela formação de professores em Supervisão.

Também Oliveira-Formosinho (2002), ao descrever a implementação e o desenvolvimento da Supervisão pelo Modelo Ecológico, no âmbito do Projeto Infância, igualmente com enorme sucesso e grande interesse académico, referiu que na base de todo o processo está a formação em Supervisão Pedagógica e a constituição de um referencial teórico partilhado por todos os atores envolvidos.

De facto, a formação em Supervisão permitiria a muitos professores a distinção entre esta área do saber e a Avaliação Docente, já que a tendência generalizada é confundi-las, com claros prejuízos para a primeira.

A Supervisão Pedagógica pressupõe um trabalho continuado na formação inicial ou na formação contínua de professores, envolvendo uma relação entre supervisor e professor de plena colegialidade e reciprocidade, havendo trabalho colaborativo, entreajuda, reflexão conjunta e partilha de conhecimentos e de saberes.

A Avaliação Docente é limitada no tempo e implica, por parte do professor avaliador, a formulação de juízos de valor acerca da qualidade global do desempenho do professor avaliado. Mesmo que a Avaliação Docente esteja assente numa ampla comunicação e abertura por parte de todos os envolvidos, havendo uma grande confiança, justiça e equidade em todo o processo, existe necessariamente uma relação supervisor-professor mais ou menos hierarquizada e distante, de modo a ser garantida a máxima neutralidade possível.

A Supervisão Pedagógica é tanto mais eficaz na sua missão de acompanhamento do desenvolvimento humano e profissional dos professores, quanto mais plenamente se conseguir estabelecer uma relação interpares de entreajuda entre colegas, visando a ação, a reflexão e a colaboração conjuntas.

Como tal, a necessidade de avaliar, como acontece necessariamente na Supervisão da Formação Inicial, prejudica o processo supervisivo, uma vez que restringe as iniciativas dos professores no sentido da inovação e da experimentação de novas práticas docentes (Alarcão e Tavares, 2010).

A partir do artigo de Maria Alfredo Moreira (2009), apresenta-se o seguinte quadro, onde são clarificadas as diferenças entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente:

Quadro 1 :

A distinção entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente. (Adaptado a partir de Moreira, 2009, p. 252).

	SUPERVISÃO	AValiaÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho.	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores.
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios estandardizados.
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola.
Relação Professor- Supervisor	Colegial, ‘reciprocidade orgânica’ (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência e liderança).	Hierarquizada, com grau razoável de distância, de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Assim, de acordo com o investigador Smyth (1985), citado por Alarcão e Tavares (2010), a formação contínua de professores pelo Modelo de Supervisão Clínica, deve:

- Basear-se nas actividades ocorridas na sala de aula;
- Orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor;
- Não ser de natureza coerciva;
- Ser concretizada em formas de colaboração entre colegas;
- Estar isenta de avaliação;
- Basear-se em dados (quantitativos ou descritivos); (Alarcão e Tavares, 2010, p. 122).

Independentemente dos modelos de supervisão que estejam a ser utilizados, a Supervisão Pedagógica não deve ser encarada apenas como uma área do saber destinada à

formação inicial dos professores, mas sim como um conhecimento positivo e construtivista, ligado à aprendizagem e à melhoria das práticas pedagógicas ao longo da vida.

A Supervisão Pedagógica, como promotora de atitudes aprendentes por parte dos professores, pode dar um valioso contributo para :

- O crescimento pessoal e profissional dos professores.
- A qualidade da educação e dos serviços educativos prestados.
- Adquirir e reciclar conhecimentos, quer por parte dos supervisores, quer por parte dos professores.
- Escolher percursos e perspetivas em educação, promotoras de uma maior autonomia responsável e esclarecida.
- Fomentar as atitudes investigativas e reflexivas dos professores.

A partir do artigo de Fernanda Lamy (2008), apresenta-se o seguinte quadro, que clarifica as práticas corretas em Supervisão Pedagógica e as que são, de todo, a evitar:

Quadro 2 :

As práticas corretas de Supervisão Pedagógica e as que devem ser evitadas.
(Adaptado a partir de Lamy, 2008).

A Supervisão não pode	A Supervisão tem que ser
Limitar-se ao controlo, inspeção e verificação do que o professor faz.	Observação, registo, análise e interpretação de práticas docentes, processos de ensino/aprendizagem, ações educativas e resultados, através da reflexão conjunta e do trabalho colaborativo interpares.
Assentar numa relação interpessoal pouco dinâmica.	Um incentivo à auto-reflexão sobre a ação educativa.
Desligar-se da sua vertente formativa.	Um conjunto de estratégias promotoras da afirmação de professores reflexivos e criativos, com motivação e clara disposição para melhorarem os processos de ensino/aprendizagem.
Ser controlo, superioridade e imposição.	Partilha e plena colaboração entre colegas.

Na mesma sequência de raciocínio, Alarcão e Roldão (2010), citadas por Lamy (2008), referem que em Supervisão Pedagógica é fundamental a “criação e a sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, em que a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular (...)”. (p. 3).

Parece claro então que nos processos supervisivos não é desejável a existência da avaliação docente, por criar inevitavelmente alguns constrangimentos.

Contudo, se a Avaliação Docente for um imperativo a ser incluído nos processos de supervisão, então deve ser realizada com total transparência e absoluta confiança mútua, havendo a forte participação dos professores envolvidos e a plena negociação e discussão construtivas de todos os materiais e de todos os passos realizados.

2.4. O perfil do supervisor na escola reflexiva

A enorme e rápida complexificação da escola atual é um facto incontornável, ao qual se acresce o carácter contínuo e imparável deste processo. Para fazer face às enormes exigências e pressões, por vezes desmesuradas, que a sociedade constantemente impõe à escola, o professor não deve cair na desmotivação, no imobilismo e no fatalismo. Infelizmente existem sinais evidentes de que a escola, entendida como instituição educativa, “se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade”. (Alarcão, 2002, in Oliveira-Formosinho, p. 223).

O caminho a percorrer para enfrentar da melhor forma possível os desafios da escola atual tem que envolver o pensamento coletivo dos professores, a reflexão conjunta e o trabalho colaborativo, tendo que haver a conjugação de esforços no sentido da concretização de objetivos partilhados.

Para poder trabalhar colaborativamente o professor tem que saber assumir uma atitude humilde e uma postura aprendente, tendo a consciência e sendo capaz de mostrar perante si próprio e aos outros, que tem abertura ao diálogo e às ideias dos seus pares, bem como é capaz de desenvolver discussões construtivas, promotoras de enriquecimento pessoal e coletivo.

De facto, nunca como hoje em dia, e cada vez mais, se tornou indispensável pensar a escola de forma sistémica e ecológica, pela via do questionamento, da autonomia e da aprendizagem coletiva.

A melhor forma de adequar a escola à sua própria complexificação e às exigências da sociedade é pela criação e contínuo desenvolvimento da escola reflexiva “como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (Alarcão 2002, in Oliveira-Formosinho, p. 220).

Na escola reflexiva todos os fenómenos educativos são compreendidos numa perspetiva sistémica e holística, em que todos os seus membros participam e trabalham para o desenvolvimento da instituição escolar, entendida não como a soma de partes individualizadas, mas sim como o resultado de esforços coletivos e das múltiplas inter-relações entre os diversos contextos e atores envolvidos.

Uma escola reflexiva compreende no seu seio diversas comunidades de aprendizagem que não devem trabalhar isoladamente, mas sim de forma interativa e colaborativa, havendo trocas de ideias e de experiências.

Torna-se então, necessário conceptualizar o que se entende por comunidades de aprendizagem.

De acordo com Shulman (1997), citado em Alarcão (2002), in Oliveira-Formosinho (2002), as comunidades de aprendizagem apresentam as seguintes características:

- Os seus membros promovem a abordagem de conteúdos geradores de novos saberes.
- São desenvolvidas coletivamente discussões construtivas, capazes de envolver pensamentos e práticas reflexivos.
- É incentivada a colaboração ativa entre os seus membros.
- Existe paixão e entusiasmo pela docência.
- É fomentado o espírito de comunidade e de partilha de uma cultura comum.
- São incentivados os processos de aprendizagem ativa dos seus membros.

Este último ponto é fundamental, uma vez que só através da aprendizagem contínua ao longo da vida é que é possível haver desenvolvimento humano e profissional, promotor de uma qualidade educativa crescente.

Mas chama-se à atenção para um aspeto essencial: a escola reflexiva não é apenas um conjunto de comunidades de aprendizagem. A escola só é reflexiva se as várias comunidades interagirem construtivamente no sentido de ser concretizada uma visão de escola, perspectivada no Projeto Educativo de Escola, elaborado pela participação ativa de todos os atores da comunidade escolar.

Para tal, a escola reflexiva deve possuir lideranças visionárias, relacionais, democráticas e verdadeiramente transformacionais, capazes de difundir por toda a comunidade uma missão de escola, pela qual vale a pena trabalhar reflexiva e colaborativamente. Deste modo, a escola reflexiva tem verdadeiras condições de aprendizagem individual e coletiva, plena abertura à participação e às sugestões de todos os membros da comunidade, bem como processos de auto-avaliação e auto-monitorização, capazes de gerar um desenvolvimento integral da escola.

Uma das vias pela qual a escola reflexiva se desenvolve integralmente é pela implementação e desenvolvimento de processos de investigação – ação. Alarcão (2002) refere-se à investigação – ação nos seguintes termos:

A investigação – ação é concebida como um processo cíclico estruturado em quatro fases: planificação; acção; observação; reflexão. Após a identificação, reconhecimento ou clarificação do tema ou problema a estudar, planifica-se a acção e observam-se os acontecimentos em função das hipóteses levantadas. A avaliação da acção desencadeada pode levar à revisão, total ou parcial, do plano geral ou dela poderão emergir novas situações problemáticas a requerer estudo. A partir deste primeiro ciclo desenvolvem-se, em espiral, os outros ciclos, ligados entre si anterior e posteriormente, de modo a que nada se perca nesta espiral de desenvolvimento”. (In, Oliveira-Formosinho, p. 224).

Assim, trabalhar na escola reflexiva é um prazer, onde a motivação e o entusiasmo dos professores decorrem naturalmente do bom ambiente de escola e das aprendizagens reflexivas realizadas interpares, de forma colaborativa.

Neste contexto espera-se que o supervisor, para além de possuir formação especializada em Supervisão Pedagógica, tenha um perfil adequado às exigências das funções supervisivas. "O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas”. (Alarcão e Tavares, 2010, p. 151).

É também desejável que o supervisor seja detentor de inteligência emocional, a qual se caracteriza por quatro domínios. De acordo com Goleman, Boyatzis e McKee (2011), pp. 58 e 59, esse domínios são:

- Autoconsciência;
- Autogestão e autodomínio;
- Consciência social;
- Gestão das relações;

Finaliza-se referindo que o supervisor não pode, como é óbvio, trabalhar sozinho, mas sim numa comunhão de esforços. Tal implica que seja uma pessoa equilibrada e detentora de tato pedagógico e relacional.

Ao terminar esta parte do trabalho, em jeito de reflexão, apresentam-se em seguida as palavras sábias de Sergiovanni (1992), citado em Day (2001): “Dirigir uma escola, tal como dirigir uma sala de aula, requer o uso da cabeça e do coração, requer líderes que não só conhecem e são conhecidos pelo seu pessoal, como também se conhecem a si próprios”. (Day, 2001, p. 140).

2.5. As Funções do Supervisor na Escola Reflexiva

Na escola de massas atual que se quer reflexiva, inclusiva e assente em princípios e práticas democráticos, cabe ao supervisor ser um líder no seu papel de dinamizador das práticas docentes de qualidade, no acompanhamento dos professores, na coordenação das atividades letivas e na promoção do crescimento humano e profissional dos docentes.

Sergiovanni e Starratt (1986) referem que as funções do supervisor devem ser desenvolvidas em três vertentes fundamentais, que devem estar em contínua interdependência dinâmica. A primeira diz respeito a cada indivíduo ou a cada professor, pretendendo-se ajudar a realçar uma “expressão mais completa das potencialidades pessoais no trabalho do indivíduo”. (p. 497).

A segunda perspetiva está relacionada com o grupo de trabalho como um todo, visando-se aferir objetivos e estratégias comuns de atuação, sempre em conformidade com o Regulamento Interno da escola e com o seu Projeto Educativo.

A terceira vertente, de acordo com os investigadores atrás mencionados, “envolve programas de aperfeiçoamento, onde o supervisor e o pessoal buscam meios de aumentar a eficácia geral da escola”. (p. 497).

Por outro lado, as funções dos diversos supervisores da mesma escola devem ser coordenadas, discutidas e desenvolvidas colaborativamente. Esta coordenação é essencial para evitar conflitos e duplicação desnecessária de esforços.

Assim, é muito importante que os supervisores da mesma instituição educativa se reunam regularmente para poderem refletir em conjunto “sobre como seus planos estão funcionando na prática, para trocarem ideias uns com os outros e para continuarem a coordenar os esforços no futuro imediato”. (Sergiovanni e Starratt, 1986, p. 502). Só desta

forma poderá ser possível aconselhar as direções, contribuindo para o aumento da qualidade educativa oferecida pela escola.

Também os investigadores Alarcão e Tavares (2010) salientam o papel do supervisor como dinamizador educacional, quer dos processos de ensino-aprendizagem, quer dos programas de formação docente, quer ainda dos planos de desenvolvimento e aprendizagem da instituição educativa.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010) cabe aos supervisores promover a “leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas e ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais”. (p. 149).

Como líderes de comunidades aprendentes compete aos supervisores “fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhoria da aprendizagem dos alunos”. (Alarcão e Tavares, 2010, p. 149).

Estes dois investigadores portugueses de referência elencam as funções do supervisor na escola reflexiva, indicando as seguintes:

- Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido;
- Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- Acompanhar a formação e a integração de novos agentes educativos;
- Fomentar a auto e hetero-supervisão;
- Colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual é o papel que devem desempenhar os vários actores;
- Colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto educativo como referência, e analisar as suas implicações;
- Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e de funcionários;
- Dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados da aprendizagem obtidos pelos alunos; (Alarcão e Tavares, 2010, p. 150).

Reforça-se que é indispensável que o supervisor tenha uma sólida formação contínua em Supervisão Pedagógica, que lhe permita desenvolver competências técnicas, cívicas e humanas. Esta é a única via que pode permitir ao supervisor o desempenho competente e responsável das suas exigentes funções educativas.

Só com uma formação específica em Supervisão Pedagógica, para o desempenho das suas funções, é que o supervisor poderá assumir uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo.

As investigadoras Alarcão e Roldão (2010) também destacam as funções do supervisor, como profissional responsável, dinâmico e empenhado no desenvolvimento de “processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos e operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente, perspectivada como fonte de conhecimento”. (p. 64).

Cabe ao supervisor de uma escola reflexiva desempenhar uma tarefa formativa, que deve incluir a dimensão avaliativa dos processos desenvolvidos, cuja finalidade é o aumento da qualidade educativa da escola como organização qualificante.

Numa contínua interação entre o pensamento reflexivo e a acção, compete ao supervisor implicar-se numa atividade psicossocial de construção intra e interpessoal e de desenvolvimento intra e intergrupar, visando a compreensão do eu, dos outros e dos contextos em que atuam.

Ao se compreender melhor a si próprio, o supervisor poderá aumentar a eficácia das suas funções no acompanhamento dos processos educativos. Cabe, pois, ao supervisor dar o exemplo, desenvolvendo para si próprio profundas reflexões e análises críticas da sua prática.

Na escola dos nossos dias, cabe ao supervisor exercer as funções de coordenador de departamento, coordenador de ano ou de subcoordenador do grupo disciplinar.

Seria também desejável que as funções de coordenador dos diretores de turma ou mesmo de diretor de turma fossem exercidas por professores com formação em Supervisão Pedagógica.

Do mesmo modo, as direcções das escolas deveriam integrar supervisores pedagógicos.

Em súpula, compete ao supervisor na escola reflexiva as funções de regulação e atuação dinâmicas das práticas educativas, de modo a que “ser professor faça sentido para si mesmo e para os outros”. (Alarcão e Roldão, 2010, p. 64).

3. A formação docente e o trabalho colaborativo entre os professores na senda de um ensino de qualidade

A evolução das Ciências da Educação, fundada em múltiplas investigações de relevo, levou à clarificação de vetores estruturantes da profissionalidade docente, entre os quais se destaca a formação profissional ao longo da vida e o envolvimento do professor no trabalho colaborativo interpares.

De acordo com Hargreaves e Fullan (2001), a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem, em que o sucesso educativo e uma cultura de inovação contínua nos processos de ensino-aprendizagem dependem da capacidade dos professores de continuarem, eles próprios, a aprender. Esta é uma condição, considerada indispensável, na senda da qualidade educativa, que todo o professor deve perseguir incessantemente.

Assim, os tempos de mudança em que vivemos no seio da organização escolar exigem aos professores um novo perfil docente que, de acordo com o Despacho nº 16034/2010 de 22 de outubro, envolve o compromisso de serem desenvolvidas estratégias de aquisição e de atualização do conhecimento profissional científico, pedagógico e didático, bem como determina que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados na melhoria do trabalho colaborativo interpares.

Pretende-se desvendar algumas vias formativas à disposição do professor, que se deve assumir como agente ativo da sua própria formação contínua (Day, 2001).

Tendo em conta que a disposição e a disponibilidade do professor para implementar a sua formação contínua dependem das culturas educativas em que se insere, pretende-se também compreender as culturas escolares e a forma como estas podem, ou não, contribuir para o desenvolvimento de comunidades colaborativas entre os professores.

Procura-se difundir uma visão de escola em que seja fomentada uma adequada formação contínua e em que se valorize o trabalho conjunto coordenado, realizado com motivação, responsabilidade e empenhamento na senda de um ensino de qualidade.

3.1. A formação docente: a sua importância na qualidade educativa

Em cada dia o professor deve encontrar boas oportunidades de aprendizagem, quer com os seus alunos, quer com os seus pares. O crescimento e o desenvolvimento humano e profissional do docente são processos contínuos e imparáveis ao longo de toda a docência.

Na linha de raciocínio que se vem defendendo, a formação docente deve assumir um papel central na vida profissional do professor.

Diversas investigações têm salientado a importância da formação em contexto, como sendo a mais significativa no desenvolvimento integral do docente.

Neste sentido a auto-reflexão e a auto-supervisão assumem uma centralidade que deve nortear a função docente. Também as dinâmicas da supervisão clínica, num contexto de

colegialidade, são promotoras de um forte crescimento humano e profissional do professor (Alarcão e Tavares, 2010).

A par da formação em contexto e da sua inegável mais-valia, o professor deve também procurar a sua formação ao nível académico recorrendo para tal a universidades de referência, que oferecem uma grande diversidade formativa de suprema importância.

Também os Centros de Formação dos Agrupamentos Escolares proporcionam ao professor oportunidades de formação profissional adequadas ao desenvolvimento docente.

Seja qual for o modelo adotado, os programas de formação de professores devem:

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação; (Nóvoa, 2009, p. 1).

Por outro lado, a formação docente deve contemplar três domínios essenciais, que são: as competências científicas, que envolvem o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias a lecionar pelo professor; as competências pedagógicas, que estão relacionadas com as metodologias e as estratégias mais adequadas à docência; e as competências pessoais, directamente relacionadas com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal. (Costa e Silva, 2000).

Independentemente do modelo de formação contínua de professores que se considere é preciso que sejam levadas em consideração as aspirações dos docentes e que seja promovida a sua valorização, tal como mencionam Hargreaves e Fullan (2001):

Defendemos que o reconhecimento dos propósitos dos professores e a sua compreensão e valorização enquanto pessoas deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua e de desenvolvimento da escola. Este é um dos factores-chave que permitirão desbloquear a motivação e ajudar os educadores a reflectirem sobre o que significa ser professor. (p. 62).

Assim, tendo como pressuposto que a formação docente pode adotar diferentes formas, em conformidade com os contextos diversos de cada realidade educativa, então não existe um e um só modelo de formação que seja eficaz e aplicável em todas as escolas.

Cabe às escolas e aos docentes avaliarem as suas próprias necessidades formativas, tendo por base as suas crenças, valores, princípios, contextos e propósitos. Compete também ao professor, em contínuo desenvolvimento, ser exigente e criterioso na escolha da formação docente mais adequada à sua própria valorização, como pessoa e como profissional.

Sem nunca perder de vista que o ensino é das atividades mais complexas do ser humano, é muito importante que o professor seja um profissional em contínua formação e aprendizagem.

Contudo, pretende-se desde já colocar uma questão reflexiva, julgada pertinente:

Será possível ao professor tomar parte ativa na sua própria evolução profissional, num contexto escolar hostil e inibidor de reflexão e de crítica?

Parece claro que o ambiente (*ethos*) da escola é muito importante para instilar nos docentes o espírito de investigação.

Se uma escola tem mau ambiente e se as lideranças escolares não propiciam boas relações humanas, então a desmotivação irá imperar entre a classe docente e, nestas condições, é praticamente impossível haver um desenvolvimento harmonioso ao nível profissional, com graves consequências na qualidade do serviço educativo prestado.

Thomas J. Sergiovanni, no seu livro “Novos caminhos para a liderança escolar” (2004), refere:

(...) Não é possível que surjam salas de aula dedicadas à investigação em escolas onde não se desenvolve a investigação entre os professores. É difícil de instigar um compromisso para com a resolução de problemas em alguns alunos cujos professores não o podem também fazer. Onde há pouca discussão entre professores, será mais difícil de promover e manter a discussão entre alunos. A ideia de tornar as salas de aula em comunidades de aprendizagem permanecerá mais um instrumento de retórica do que uma realidade, a não ser que as escolas se tornem comunidades de aprendizagem também para os professores. (p. 188-189).

Neste sentido, considera-se importante abordar as culturas de escola, na tentativa de compreender as abrangências deste assunto.

3.2. O que são as culturas de escola

Em praticamente todos os livros e artigos de Ciências da Educação é feita a defesa do trabalho colaborativo entre os docentes, como forma de proporcionar um mais pleno e eficaz desenvolvimento humano e profissional dos professores. Contudo, existe um paradoxo bem visível nas escolas: as práticas colaborativas são escassas, muito diversas e envoltas em ambiguidades, impondo-se uma reflexão cuidada e uma vigilância constante sobre a forma

como se realizam e sobre as suas verdadeiras potencialidades para o aumento da qualidade educativa.

Em relação ao trabalho colaborativo entre os docentes, embora seja pouco frequente a sua prática na realidade escolar, é possível distinguir entre simples conversas entre colegas sobre o trabalho e atividades práticas conjuntas, que implicam níveis mais elaborados de interdependência e um maior esforço de coordenação. Deste modo, a expressão colegialidade é, em si, muito vaga e abrangente, requerendo cautelas acrescidas para se evitar usar esta classificação em situações em que ocorrem apenas meros contactos profissionais superficiais e irregulares e, portanto, inexpressivos na melhoria da qualidade educativa.

Além disso, é preciso clarificar, desde já, que apesar de o isolamento profissional e a balcanização serem uma realidade na generalidade das escolas, tal não se fica a dever a motivos associados às características pessoais de personalidade dos docentes.

Tal como refere Lima (2002), parece ser bem mais elevado “o número daqueles que ora se abrem ao convívio com os outros, quando as ocasiões a isso propiciam, ora se retraem e recuam para territórios mais reservados, onde desenvolvem a sós o seu trabalho”. (p. 12).

Então, parece claro que o estudo das culturas de escola e, em concreto, do trabalho colaborativo entre docentes é muito complexo pela diversidade de práticas e pela enorme variedade de fatores postos em jogo.

Perante esta complexidade considera-se pertinente colocar algumas questões de reflexão:

Sendo as práticas colaborativas tão vantajosas para o desenvolvimento humano e profissional dos docentes e até mesmo para o desenvolvimento institucional da escola, tal como referem diversas investigações de referência, por que motivo estas práticas não são comuns e não estão generalizadas na maioria das escolas?

Será que o trabalho conjunto entre os professores só tem vantagens e o isolamento profissional só apresenta inconvenientes?

Ao longo deste trabalho ir-se-á procurar responder, da forma mais clara possível, a estas e a outras questões, apesar de se saber que os estudos em Ciências da Educação são dos mais complexos que existem, em larga medida porque abrangem áreas do conhecimento que incidem sobre o humano e sobre as suas múltiplas variáveis.

Para conceptualizar a cultura educativa é necessário dar enfoque às realidades coletivas dos professores e às suas “interacções interpessoais e intergrupais e não aos factores personalizados. São aquelas interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos

quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido”. (Lima, 2002, p. 17).

Nas várias investigações realizadas sobre o tema *cultura educacional* pode-se encontrar uma grande variedade de entendimentos e de interpretações, o que mostra que de estudo para estudo existe um reduzido consenso sobre o seu significado.

Em Lima (2002), pp. 18-19, é possível encontrar várias conceções de referência que a seguir se apresentam.

Segundo Nóvoa (1992), os componentes da cultura organizacional englobam os conhecimentos e as bases conceptuais, que definem as situações de trabalho dos docentes, o conjunto de valores, de crenças e de ideologias, bem como as manifestações comportamentais dos professores.

Por sua vez, Trice e Beyer (1993) consideram que a cultura de escola abrange as respostas e os comportamentos dos docentes à complexidade do ensino. Estes autores classificam a cultura de escola em duas categorias principais: a *substância*, que se refere às crenças e às ideologias, bem como as *formas*, que incluem os comportamentos observáveis e as ações concretas, que permitem a expressão e a comunicação entre os vários atores da comunidade escolar.

Por outro lado, o investigador Hargreaves (1992) define as culturas educacionais como o conjunto das crenças, dos valores, dos hábitos e das formas assumidas que os professores adotam nas suas ações quotidianas, bem como o modo como os docentes se relacionam, de modo a poderem lidar da melhor forma possível com as exigências e os constrangimentos que vão tendo de enfrentar diariamente na prática educativa.

Esta enorme diversidade de conceitos de cultura educacional, por um lado, pode trazer dificuldades acrescidas aos investigadores, que procuram aprofundar este estudo, mas por outro lado, traz inúmeras vantagens pela variedade de questões de pesquisa e de interesses de investigação que certamente suscita.

Além disso, no estudo da cultura educacional têm que ser considerados múltiplos fatores de influência, tais como: os diversos níveis de ensino e os níveis etários dos alunos, os escalões salariais dos docentes, a fase de desenvolvimento profissional em que se encontram, as questões associadas ao poder e ao status, os recursos disponíveis nos grupos disciplinares e nos departamentos, as condições de trabalho dos professores, as localizações das escolas e os contextos culturais e sociais onde estão inseridas, os conteúdos programáticos curriculares que os docentes lecionam, as lideranças de escola e a sua ação determinante (ou não), as normas das escolas definidas no seu Regulamento Interno, as visões e os valores preconizados

para a escola no seu Projeto Educativo e, é claro, as políticas educativas vigentes definidas na multiplicidade de normativos legais que constantemente invadem as escolas. Todos estes fatores afetam positiva ou negativamente a cultura educacional, pelo que é necessário muita prudência na sua análise, que tem que ser feita caso a caso, face aos múltiplos contextos que é preciso considerar atentamente.

Assim, como sistematização, “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimentos, de valores, de crenças, ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como *sentir ou pensar*”. (Lima, 2002, p. 20).

Apesar de ser possível fazer uma sistematização como esta que se acabou de referir, é preciso não esquecer que o mundo das salas de aula continua envolto em secretismo e que as escolas secundárias encontram-se segmentadas em departamentos curriculares e em disciplinas específicas, o que cria muitos microcosmos dentro da mesma escola.

Goodson (1993) refere que as disciplinas escolares contribuem para processos contínuos de construção social. “Através de iniciativas competitivas e de lutas discursivas, os promotores de cada disciplina procuram legitimar o seu domínio disciplinar como sendo merecedor de status, de poder e de um território especial”. (Lima, 2002, p. 28).

Desta forma é possível encontrar no seio do corpo docente da mesma escola muitas subculturas, nas quais os professores diferem bastante entre si, apresentando identidades e formas de atuar muito distintas.

De facto, em consonância com estas perspetivas, Huberman (1993) “defendeu que em vez de usarmos o estabelecimento escolar como unidade de intervenção reformadora, deveríamos focar a nossa atenção sobretudo no departamento ou no nível de ensino, como unidade de colaboração nas escolas secundárias”. (Lima, 2002, p. 29).

Contudo, é preciso salientar que não é possível defender *a priori* que a cultura dos professores é una, ou pelo contrário, é plural. “Por outras palavras, no ensino podem existir diversas subculturas que tenham em comum certas características genéricas. A multiplicidade de subculturas discretas existentes nas escolas pode ser agregada de um modo mais ou menos consistente por uma cultura global do ensino”. (Lima, 2002, p. 34). As diferenciações ou, pelo contrário, as unificações existentes neste tema dependem dos propósitos do investigador e dos seus objetos de estudo.

Por outro lado, no âmbito do estudo da cultura dos professores são abundantes as investigações que exaltam as enormes vantagens do trabalho colaborativo entre os docentes.

Em Lima, 2001, pp. 41-42, estão referidos alguns desses trabalhos que a seguir se mencionam.

Assim, Cohen (1981) classifica o trabalho colaborativo entre os docentes como um contacto estimulante entre pares, que discutem e refletem sobre os alunos, o currículo, as estratégias de ensino em sala de aula e os problemas mais vastos associados à escola e aos seus contextos.

A investigadora Little (1987) menciona que as escolas podem beneficiar com o trabalho colaborativo entre os docentes em três vertentes principais: pela coordenação do trabalho dos professores em sala de aula, pela maior organização do trabalho docente, o que fornece aos professores uma maior capacidade para lidarem com as inovações pedagógicas e organizacionais e ainda, pelo maior apoio e assistência proporcionados aos novos professores, na sua adaptação aos valores e às tradições da escola.

Smith (1987) salienta que as escolas onde existe trabalho colaborativo entre os docentes caracterizam-se pela eficácia no ensino.

McLaughlin e Yee (1988) defendem que o trabalho colaborativo permite aos professores “usufruírem de oportunidades mais satisfatórias de desenvolvimento e de realização profissional”. (Lima, 2002, p. 41).

Nias, Southworth e Yeomans (1989) destacam que nas culturas colaborativas, os constrangimentos e as fragilidades dos professores não são ignorados, nem disfarçados, “mas sim partilhados e discutidos entre colegas”. (Lima, 2002, p. 42).

Nóvoa (1991) apela à criação de espaços privilegiados que permitam a troca de experiências e a partilha de saberes nas escolas portuguesas.

McLaughlin (1993) baseia-se em dados concretos que permitem afirmar que nas comunidades escolares fortemente colegiais “os professores relatam níveis elevados de inovação pedagógica, de energia e de entusiasmo e maiores apoios ao seu desenvolvimento e aprendizagem”. (Lima, 2002, p. 42).

Deblois e Corriveau (1994), com base em estudos realizados, mostraram que os alunos obtiveram melhores resultados nos exames nas escolas onde foi realizado trabalho colaborativo regular entre os docentes.

Ward e Darling (1996) referem-se às práticas colaborativas entre os docentes como “formas importantes de revitalizar a prática profissional no ensino”. (Lima, 2002, p. 43).

Com base nestes e noutros estudos similares fica-se com a ideia de que o trabalho colaborativo entre os docentes só tem vantagens.

Contudo, uma reflexão crítica um pouco mais cuidada permite perceber que existe trabalho docente aparentemente colaborativo, mas que na realidade se caracteriza por um elevado grau de conflitualidade e ocultação das realidades, que em nada beneficia os professores envolvidos, nem a qualidade do ensino.

Sob a capa de colegialidade existem também interações entre docentes que não passam de relacionamentos artificiais, circunstanciais e superficiais que, não só não levam ao aumento da qualidade educativa em sala de aula, como até podem mesmo causar prejuízos a este nível, pelo tempo que se perde sem qualquer proveito.

Neste sentido a investigadora Little (1987) refere mesmo que “a maior parte das formas de interação entre docentes descritas comumente como ‘colaboração’ são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas”. (Lima, 2002, p. 47).

Além disso, o isolamento profissional pode ser benéfico pela qualidade da auto-reflexão e da auto-supervisão que pode proporcionar.

Ilustrando a enorme variedade de interações profissionais que se pode considerar entre os docentes, Little (1990) considerou um *continuum* de “quatro tipos ideais de relações colegiais que diferem entre si na frequência e intensidade da interação que promovem, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua a que dão lugar”. (Lima, 2002, p. 53). Essas relações colegiais sugeridas por Little são:

“Contar histórias e procurar ideias”: neste tipo de interação profissional, os professores trocam entre si sugestões de forma esporádica e informal, mantendo uma elevada independência na forma de trabalho. Little refere mesmo que esta forma de colegialidade é perfeitamente congruente com o isolamento profissional, podendo até reforçá-lo.

“Ajuda e apoio”: como o próprio nome indica, esta forma de interação profissional entre docentes implica pedir ajuda e conselhos aos colegas e receber em troca a colaboração destes na resolução de problemas educacionais diversos. “Contudo, tendo em consideração que o pedido de conselhos a colegas é, muitas vezes, encarado como uma admissão da própria incompetência, esta forma de interação ocorre nas escolas, normalmente, de um modo muito episódico”. (Lima, 2002, p. 53).

“Partilha”: esta forma de colegialidade envolve a troca habitual de materiais e a partilha de ideias, opiniões, métodos de ensino e estratégias de sala de aula. Contudo, é preciso observar que a partilha entre docentes pode ser muito variável na forma e nos conteúdos envolvidos. Ou seja, os professores tanto podem partilhar tudo, desde materiais até conselhos e sugestões, como podem fazê-lo de forma parcial e seletiva, não querendo revelar certos aspetos da sua docência.

“Trabalho conjunto”: neste tipo de interação profissional, os professores envolvidos encontram-se regularmente, havendo uma comunhão de responsabilidades e de objetivos, que são traçados de forma partilhada. Além disso, nesta forma de colegialidade existe uma conceção comum de autonomia e de liderança profissional entre os docentes que trabalham conjuntamente em todas as vertentes da docência.

Como se pode ver, existem de facto várias formas de colegialidade docente que diferem entre si no tipo de interação que se estabelece entre os professores.

Por outro lado, se se pretender estudar a colegialidade docente de forma empírica é preciso utilizar três critérios principais que, segundo Lima (2002), permitem distinguir entre as culturas docentes “fortes” e as “fracas”. Esses critérios são:

- Amplitude da interação – para que uma cultura ou subcultura docente possa ser considerada “forte”, é necessário que os seus membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham;
- Frequência da interação – as relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes;
- Abrangência da interação – estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente, em questões de trabalho muito específicas. (Lima, 2002, p. 54).

Convém então entender quais são as formas de colaboração entre os docentes que apresentam vantagens reais para o aumento da qualidade educativa e quais são as práticas que podem ser nefastas para os processos de ensino/aprendizagem.

3.3. As principais culturas de escola

As culturas de escola dependem fortemente dos contextos educativos, pelo que qualquer classificação que se possa fazer tem que ser criticamente analisada.

Em qualquer estudo que se desenvolva, em qualquer área do saber, existe a inevitável tendência para classificar, sistematizar e organizar. O ser humano é assim.

No estudo das culturas de escola não pode haver avaliações precipitadas das situações. Cada caso é um caso e cada escola tem que ser vista *per si*, com toda a rede de influências inter e intracontextualizadas.

Assim, os investigadores Andy Hargreaves no Canadá e Jennifer Nias em Inglaterra têm publicado uma vasta literatura sobre as culturas de escola, tendo definido as seguintes formas abrangentes:

➤ O isolamento profissional

- A balcanização
- A colaboração confortável
- A colegialidade artificial
- A cultura plenamente colaborativa

A partir da obra Day (2001) foi elaborado o seguinte esquema, que permite visualizar as diferentes formas de cultura escolar, perspectivadas pelos dois investigadores acima referidos.

Considere-se um *continuum* desde a separação à integração do trabalho entre docentes:

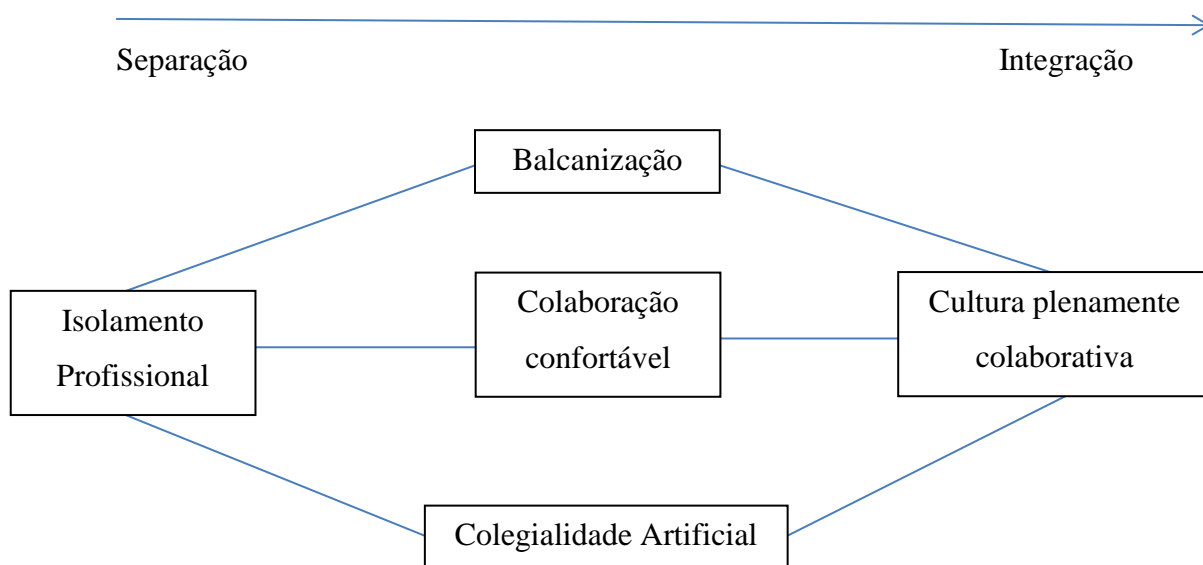


Figura 6 – As diferentes formas da cultura escolar, segundo Hargreaves e Nias. (Day, 2001, p. 128).

3.4. Clarificando a linguagem

Em qualquer área de estudo torna-se pertinente distinguir alguns conceitos e clarificar alguns termos. O estudo das culturas de escola não é certamente uma exceção.

Assim, a primeira clarificação que se impõe é fazer a distinção entre o individualismo docente e o isolamento profissional.

Quando se adjetiva alguém de individualista fica-se com a ideia de que se está perante alguém que possui características de personalidade que levam o indivíduo afastar-se dos outros.

Ora, neste trabalho de reflexão já foi referido e reitera-se que a tendência generalizada para o trabalho individual nas práticas educativas, não assenta em motivos de carácter ou de personalidade dos docentes, mas sim nas tradições, nas políticas educativas, nas condições de trabalho dos docentes, na sobrecarga de trabalho que recai sobre os professores, na dificuldade que estes apresentam para expor o seu trabalho e noutros motivos conjunturais.

A este propósito, Lima (2002) refere de uma forma muito eloquente o seguinte: “falar de individualismo dos docentes é atribuí-lo a uma característica de personalidade, normalmente enquanto defeito; pelo contrário, referir isolamento profissional é concentrarmos numa situação, mais do que nas características pessoais do indivíduo que a ocupa (...)”. (p. 11).

Deste modo se justifica a utilização da expressão *isolamento profissional*, em vez de *individualismo docente*, no presente trabalho, uma vez que a primeira se afigura ser muito mais adequada para retratar as realidades educativas e os seus contextos.

Por outro lado, impõe-se outra clarificação essencial. Trata-se de distinguir entre: colaboração, cooperação e colegialidade.

De acordo com Hord (1986), referenciado em Lima (2002), a cooperação e a colaboração entre docentes são processos que importa distinguir. “Na cooperação, as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefícios mútuos. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas”. (Lima, 2002, p. 46).

Neste sentido, a colaboração entre docentes representa uma forma muito mais extensa e profunda de trabalhar em equipa, do que a mera cooperação, de acordo com Lima (2002).

Na colaboração é desenvolvido um empreendimento comum em que todos beneficiam com os resultados obtidos. As responsabilidades são partilhadas e as decisões são discutidas abertamente e deliberadas em conjunto. Deste modo, existem objetivos comuns a todos os atores envolvidos.

Na cooperação, embora os participantes tenham concordado em trabalhar em equipa, cada um deles pode estabelecer os seus próprios objetivos e programas de ação de forma autónoma e diferenciada.

Relativamente ao termo colegialidade, os investigadores Hall e Wallace (1993), referidos em Lima (2002), esclarecem que o mesmo se refere à colaboração entre iguais, o que implica a inexistência de hierarquias, nem de relacionamentos estratificados.

Feitos estes esclarecimentos, ir-se-á prosseguir com a análise de cada uma das cinco formas de cultura de escola a que já se fez referência anteriormente.

3.5. O isolamento profissional

Todos os professores têm a perfeita noção de que a forma mais comum de se trabalhar nas escolas é em isolamento profissional.

Também os investigadores reconhecem que esta é a forma mais comum de se trabalhar na educação, tal como ilustram as palavras de Hargreaves e Fullan (2001): “O ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é, certamente, uma das mais solitárias”. (p. 72).

Particularmente interessante afigura-se ser o trabalho de investigação de Rosenholtz (1989), decorrente do qual a autora considerou a existência de escolas “imobilizadas” e de escolas “mobilizadas”. Nas primeiras o isolamento docente é a forma de trabalho comum, pelo que o aperfeiçoamento dos docentes não é apoiado. Hargreaves e Fullan (2001) citam as palavras desta investigadora norte-americana, que aqui se reproduzem por traduzirem fielmente a realidade em muitas escolas portuguesas:

Devido ao isolamento no local de trabalho, os docentes e os directores das escolas, na sua maioria, tornam-se tão estranhos uns para os outros, do ponto de vista profissional, que acabam por se negligenciar. É raro elogiar, apoiar ou reconhecer os esforços positivos desenvolvidos pelos outros. Na verdade, as normas poderosas da auto-suficiência podem, até, evocar reacções adversas ao desempenho bem sucedido de um professor. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 74).

Nas escolas em que o isolamento profissional é acentuado e generalizado, a incerteza acrescida e a desconfiança minam o ambiente de trabalho. Ninguém conhece verdadeiramente o trabalho do outro, bom ou mau, pelo que não existem incentivos, nem elogios pelas boas práticas, mas também não são feitas quaisquer correções à docência menos competente. Todos são nivelados por baixo e, nestas condições, é a classe docente que fica desprestigiada.

Quando a vida profissional dos professores se caracteriza, em larga medida, pelo isolamento profissional são múltiplas as consequências negativas que daí decorrem.

Por um lado, os professores isolados não discutem as práticas educativas, não partilham ideias, não refletem em conjunto e também não trocam experiências entre si, pelo que se geram ambientes de aprendizagem empobrecidos. Segundo Rosenholtz (1989), nestas condições “os professores aprendem pouco com os seus colegas e, portanto, não se encontram em condições seguras de poderem fazer experiências e de se aperfeiçoarem”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 74).

Numa vivência continuada de isolamento profissional o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, embora possa não ser comprometido, fica seguramente muito limitado.

Por outro lado, os professores isolados sentem-se cada vez mais impotentes e desanimados face às medidas impostas pelo poder central, bem como face a decisões internas de escola, por vezes incompreensíveis e arbitrárias, para as quais em nada contribuíram, por não terem sido criadas as oportunidades para que tal fosse possível.

Nas escolas “imobilizadas”, como designou Rosenholtz (1989), o secretismo está na agenda de todos os dias, pelo que não há condições para poder haver qualquer discussão sobre novas propostas ou ideias inovadoras, que pura e simplesmente não são de todo bem vistas.

Quando o isolamento profissional impera numa escola, será que existe a mínima noção da excelência e das boas práticas educativas, que se realizam diariamente nessa escola?

Esta questão de reflexão encerra um dos aspetos mais tristes do isolamento profissional. Embora a excelência na docência esteja difundida por muitas salas de aula, poucos a conhecem, porque num ambiente de secretismo, “os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 75).

Com tantos inconvenientes e com raras vantagens (talvez a poupança de tempo) associados ao isolamento docente, como é que é possível que esta seja a forma mais comum de trabalho na maioria das escolas?

Podem-se elencar muitas causas que procuram explicar a prática generalizada do isolamento docente.

Em primeiro lugar, esta é a forma tradicional de se trabalhar, encontrando-se completamente enraizada nas leis educativas, nas tradições, nas características arquitetónicas dos edifícios escolares, nas normas internas da escola e nas redes burocráticas do seu funcionamento que, no seu conjunto, legitimam o isolamento profissional docente.

Além disso, embora esta forma de trabalho propicie e aumente a incerteza associada ao ensino, muitos docentes têm receio de exporem os seus constrangimentos e fragilidades,

pelo que não pedem ajuda com medo de serem imediatamente julgados como incompetentes. Deste modo, “A sala de aula isolada funciona como um refúgio relativamente a esse julgamento colegial, embora isso ajude pouco na resolução do problema da incerteza”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 80).

Não é menos verdade que a abertura das salas de aula à assistência por outros colegas está plenamente associada à avaliação docente e a experiências menos agradáveis nesse campo. Não é, portanto, de estranhar que “os professores associem, muitas vezes, a ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo. Neste caso, o isolamento e o individualismo são a armadura, a sua protecção contra o escrutínio e a intrusão”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 77).

Apesar de todos estes motivos contribuírem de forma acentuada para a permanência do isolamento docente, como forma de trabalho largamente difundida, não se fique com a ideia, de maneira nenhuma, de que não há nada que se possa fazer para tentar mudar o estado atual do ensino.

Cada professor pode e deve atuar no sentido de contribuir para a diminuição progressiva do isolamento profissional docente.

Se o professor começar por reconhecer, com humildade, as suas próprias limitações e fragilidades e se decidir pedir ajuda, aceitando simultaneamente as sugestões de outros colegas, já está a contribuir com passos simples mas decisivos, para a mudança de mentalidades.

Saliente-se, desde já, um ponto muito importante: embora o isolamento profissional seja uma forma de trabalho com um largo espectro de inconvenientes, tal como foi referido anteriormente neste trabalho de reflexão, é preciso preservar e incentivar a individualidade, a autonomia profissional docente, o espírito crítico de cada professor, bem como o desejável espaço de manobra para o exercício do seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional pleno e responsável. Neste campo, como em muitos outros, o professor não pode baixar os braços, mas sim deve lutar pelos seus direitos e condições de trabalho dignas.

No sentido da ação e da desejável mobilização dos professores, Maria Alfredo Moreira (2009) refere as seguintes palavras sábias que aqui ficam registadas, como reflexão:

(...) os professores não podem deixar de lutar por condições que dignifiquem a sua actividade profissional, que aumentem a qualidade da sua acção e promovam, efectivamente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Para tal, processos de resistência activa, reflexiva e informada, reivindicando espaços de reflexão e de aprendizagem, tempo para experimentar e testar mudanças, para observar e intervir

sobre a acção, num clima de liderança democrática, respeito e confiança mútua, não podem deixar de ser perseguidos (...). (p. 256).

3.6. A cultura plenamente colaborativa

Uma vez mais se faz referência ao trabalho investigativo de Rosenholtz (1989), referenciado em Hargreaves e Fullan, (2001). Recorde-se que esta investigadora se referiu à existência de escolas “imobilizadas” e de escola “mobilizadas”. Chegou a hora certa de falar destas últimas.

Numa escola “mobilizada”, a grande maioria dos professores reconhece a complexidade e a dificuldade do ensino, bem com as inúmeras incertezas a ele associadas. Deste modo, é também reconhecida a necessidade de uma aprendizagem docente contínua, ao longo de toda a carreira docente.

Assim, para os professores deste tipo de escolas, pedir e receber ajuda não só não implica o rótulo de incompetência, como constituem formas de trabalho perfeitamente naturais e generalizadas.

Nas culturas plenamente colaborativas existe interajuda, apoio e confiança mútuos, grande abertura à discussão de novas ideias e sugestões, bem como a manifestação pública de elogios sempre que há motivos que o justifiquem. Nestas condições, “o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 89).

As escolas que se caracterizam por uma cultura fortemente colaborativa valorizam os professores enquanto pessoas, dão voz aos seus propósitos e incentivam a confiança individual e coletiva, essencial para que as mudanças positivas sejam possíveis, duradouras e sustentáveis.

É claro que as culturas plenamente colaborativas implicam um “trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 89).

Neste contexto existem objetivos partilhados, bem como valores e propósitos comuns, sem prejuízo do direito à privacidade de cada professor.

Esta comunhão de esforços numa única missão de escola, construída com a participação de todos os intervenientes, não ocorre de forma limitada no tempo, mas antes

pelo contrário: é um processo contínuo para o qual todos contribuem com motivação acrescida.

Além disso, é preciso realçar que nas escolas plenamente colaborativas existe uma grande abertura à comunidade e aos contextos envolventes. Neste sentido, são estabelecidas relações de trabalho e parcerias com as entidades locais, bem como é incentivada a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.

As vantagens que decorrem do próprio trabalho colaborativo, realizado de forma habitual, natural e continuada, são imensas.

Em primeiro lugar há a destacar a motivação, a alegria no trabalho valorizado e reconhecido, bem como o sentimento de confiança individual e coletiva, que impulsionam o professor para níveis de eficácia e de desenvolvimento humano e profissional, que doutro modo não seriam possíveis de alcançar.

Por outro lado, os professores experienciam, nestas condições, um forte empenhamento no trabalho, que contribui para aumentar o sucesso escolar dos alunos.

A principal vantagem das culturas plenamente colaborativas está no nível superior de aperfeiçoamento contínuo que se consegue proporcionar, quer sob o ponto de vista individual, quer coletivo, permitindo incrementar a auto-confiança, a auto-estima e a auto-eficácia dos professores.

No entanto, tal como já foi referido anteriormente neste trabalho de reflexão, é preciso não esquecer que o estudo das culturas de escola é altamente complexo.

Neste sentido, sob a capa da colaboração podem estar formas de trabalho que é preciso evitar, pelos efeitos negativos que podem implicar.

Quando um professor chega pela primeira vez a uma escola e encontra uma sala de professores cheia de animação, boa disposição e convívio, não se podem, nem devem tirar ilações precipitadas.

O mesmo acontece quando esse mesmo professor frequenta a sua primeira reunião de grupo, nessa nova escola: as risadas em comum, as conversas informais denotando conhecimentos de longa data, bem como as manifestações de afeto mútuo, têm que ser analisadas com perspicácia.

As culturas plenamente colaborativas são muito raras nas escolas e os processos de mudança, ao nível da educação, são muito complexos, altamente penosos e extremamente lentos.

Assim, a ingenuidade e a precipitação são inimigas de um bom estudo epistemológico dos factos.

As formas de trabalho que a seguir se apresentam são muito mais fáceis de encontrar nas escolas, do que as culturas plenamente colaborativas, pelo que a atenção e a prudência são máximas a recomendar vivamente num estudo como este.

3.7. A balcanização

As escolas balcanizadas são uma realidade muito frequente que, não raras vezes, coexiste com o isolamento profissional.

A balcanização consiste numa cultura de escola em que os professores trabalham integrados em pequenos grupos que podem, ou não, coincidir com os departamentos curriculares.

Deste modo, os docentes “identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola”. (Day, 2001, p. 129).

Nas culturas balcanizadas existem diversos grupos particulares de docentes, que se identificam entre si e que trabalham conjuntamente, formando ilhas dentro da escola.

Perante esta realidade educativa, os inconvenientes são claros.

Facilmente se geram conflitos entre os vários grupos, que disputam entre si o poder e a supremacia dentro da escola. Mesmo que surjam pequenas querelas entre os grupos, sobre questões menores, estas podem causar severos prejuízos na vivência da escola, originando mau ambiente.

Uma outra consequência negativa da balcanização é a existência de segregações entre grupos distintos, ou mesmo de hostilidades dos membros de um grupo em relação a docentes não alinhados ou pertencentes a grupos diferentes.

Como facilmente se compreende, quer o isolamento profissional, quer a balcanização, quer ainda a ocorrência simultânea dos dois fenómenos, contribuem marcadamente para a inexistência de uma desejável visão de escola comum e partilhada por todos, bem como contribuem para a falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino, com evidentes prejuízos para a qualidade educativa.

Por outro lado, as culturas balcanizadas podem conduzir “à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola. Por sua vez, isto pode originar uma baixa continuidade na monitorização do progresso dos alunos e expectativas inconsistentes sobre o seu desempenho”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 96).

Além disso, a balcanização origina profundos entraves aos docentes que aspiram alargar os seus conhecimentos sobre os processos de ensino/aprendizagem, para além das “tradições e das normas que informam o seu grupo disciplinar ou o seu nível de ensino de referência. A balcanização também coloca problemas aos directores dos estabelecimentos de ensino que desejam promover na escola uma visão mais alargada de profissionalismo”. (Day, 2001, p. 129).

Nestas condições, o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, bem como a eficácia da escola como instituição educativa ficam severamente limitados.

Quando as lideranças de escola têm consciência destes factos, vontade, persistência e determinação para enveredar por processos de mudança eficazes, bem como formação adequada, então poderão existir possibilidades reais para a minimização dos fenómenos da balcanização e do isolamento profissional na escola.

Neste sentido, os incentivos à existência de permutas entre docentes, os intercâmbios temporários de professores entre escolas do mesmo agrupamento, bem como as trocas na composição dos grupos de trabalho da escola “podem ser particularmente úteis no amortecimento dos efeitos da balcanização e na criação de uma maior compreensão entre docentes que, normalmente permanecem relativamente isolados uns dos outros”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 98).

3.8. A colaboração confortável

Nesta cultura de trabalho escolar os professores embora colaborem habitualmente, assumem formas circunscritas de o fazer. Os aspetos, em relação aos quais as práticas colaborativas poderiam gerar algum desconforto, são deixados na esfera privada.

Assim, nesta forma de trabalho são comuns a partilha de conselhos sobre estratégias de ensino, a troca de materiais de trabalho, a planificação conjunta dos conteúdos programáticos, ou a discussão construtiva sobre os normativos legais.

Contudo, o trabalho colaborativo confortável geralmente exclui quer a observação mútua das aulas, quer as discussões mais profundas sobre os princípios educativos ou sobre as dimensões éticas da prática docente.

Deste modo, trata-se de “uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 100).

Neste contexto, os investigadores de referência que têm realizado estudos neste campo revelam muitas reservas sobre se esta forma de trabalho produz reais melhoramentos do ensino em sala de aula.

Embora a colaboração confortável possa trazer alguns benefícios no desenvolvimento e sustentação de relações interpessoais cordiais, ela apresenta diversos inconvenientes, tais como:

- A falta de organização, de eficiência e de sistematização no trabalho colaborativo, que facilmente pode tender para a prática de meras conversas improdutivas.
- A perda de tempo que pode implicar para os professores envolvidos com pouco ou nenhum benefício realmente útil.
- A ausência de clarificação nos papéis a desempenhar por cada professor, o que pode gerar demoras desconcertantes na implementação de medidas urgentes que visem a melhoria da eficácia da escola.

Por tudo o que acaba de ser referido, a colaboração confortável está muito longe de ser uma cultura de escola plenamente colaborativa, havendo um caminho penoso a separá-las.

Nestas circunstâncias, talvez se as lideranças de escola conseguissem delegar algumas questões fundamentais nos professores, estes adquirissem motivos acrescidos para aprofundar o trabalho colaborativo desenvolvido até aí.

As lideranças de escola precisam de estar mais atentas e pró-ativas para que se possam operar transformações positivas nas escolas. Contudo, os professores também não podem encostar-se às lideranças, à espera que todas as iniciativas sejam tomadas por estas.

“O caminho faz-se caminhando” com todos os atores envolvidos, trabalhando e contribuindo em conjunto para uma escola melhor para o futuro.

Hargreaves e Fullan (2001) transmitem a seguinte mensagem positiva, que aqui se regista:

As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente para introduzir alterações e avaliar o seu valor. Acreditamos que no futuro este é um dos desafios-chave que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional. (p. 102).

3.9. A colegialidade artificial

Quando o trabalho colaborativo entre docentes é realizado por imposição de normativos legais, ou é o resultado de regras estabelecidas pela direção escolar, então desenvolve-se uma forma de trabalho que é designada por colegialidade artificial.

Esta cultura de escola caracteriza-se pelo controlo burocrático instituído, que se realiza de forma previsível no tempo e no espaço. O trabalho colaborativo que daqui decorre entre os docentes não é, portanto, nem voluntário, nem espontâneo.

Assim, esta forma de trabalho “constitui um artificialismo administrativo concebido para concretizar a colegialidade nas escolas em que esta tem estado ausente”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 103).

Se a colegialidade artificial traz vantagens ou inconvenientes, tudo depende da situação inicial de trabalho na escola, da preparação que foi realizada previamente, da forma como foi implementada e, ainda, do acompanhamento e da avaliação dos processos que se vão desenrolando na vida da escola.

É preciso ter em consideração que as culturas colaborativas não surgem por si próprias, pelo que poderá ser necessário algum artificialismo para que as formas de trabalho docente na escola comecem a mudar no sentido do trabalho conjunto.

Assim, a colegialidade artificial “pode ser útil como fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradoras entre os professores. É uma forma de pôr os docentes em contacto”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 104).

Contudo, ao obrigarem os docentes a trabalharem em conjunto pela imposição de normas burocráticas, as direções de escola poderão estar a promover formas de trabalho altamente prejudiciais, não só para a vida da escola, como também para o desenvolvimento humano e profissional dos professores, particularmente nos casos em que estes se sintam menosprezados ou desapoitados.

Defendendo uma perspetiva democrática da sociedade em geral e, portanto, da vida da escola em concreto, as mudanças educativas que são necessárias devem ser promovidas com os professores e não contra estes. Parece óbvio que assim seja, no entanto este aspeto altamente importante tem vindo a ser sistematicamente esquecido pelo poder central.

A colegialidade artificial tem que ser muito bem preparada na sua implementação e muito bem gerida no seu desenvolvimento, sempre com os professores na promoção de uma escola de sucesso.

Se estes pressupostos não forem cumpridos, pode surgir um excessivo “grau de inflexibilidade que viola os princípios do juízo discricionário que constituem o cerne do profissionalismo dos professores. Existem muitos exemplos de colegialidade imposta que se escondem, enganosamente, debaixo da expressão ‘cultura colaborativa’ ”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 105).

Nestas matérias como em muitas outras, é necessário que haja flexibilidade e discrição administrativas na gestão dos processos de mudança da escola. “A gestão excessiva da colegialidade é algo que deve ser evitado”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 107).

Ainda assim, apesar de todas as precauções e de todas as cautelas exigíveis, a colegialidade artificial pode constituir um ponto de partida necessário, tendo em vista a construção no futuro de culturas colaborativas dignas desse nome.

É preciso não perder de vista que a colegialidade artificial não pode e não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas sim deve ser perspectivada como um processo de transição para culturas colaborativas e reflexivas entre docentes, que não podem deixar de ser perseguidas, com muita calma, paciência, persistência e perseverança.

Aqui ficam seguidamente, as palavras sábias de Maria do Céu Roldão (2009) que, no seu artigo: “Questões e razões. Colaborar é preciso, questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”, realça a importância do trabalho colaborativo entre docentes, pelo qual é necessário continuar a lutar:

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjuntas das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados. (Maria do Céu Roldão, 2009).

3.10. Alguns contributos para a ação

Ao longo deste trabalho tem vindo a ser referido que cabe ao professor assumir uma postura humilde, aprendente e aberta ao diálogo e às ideias dos outros.

Igualmente importante é o desenvolvimento e a sustentação, por parte do professor, de uma atitude investigativa e reflexiva, de modo a poderem ser aplicadas práticas docentes inovadoras, que permitam diversificar a ação docente.

Contudo, pretende-se defender que o professor vá mais além e que, em todos os dias da sua vida profissional, encontre formas de contribuir para culturas de escola mais colaborativas e partilhadas.

Neste sentido, cabe a cada professor contribuir para um ensino melhor.

Aqui ficam singelas sugestões para todos os professores, sobre as quais é desejável refletir:

- Não tenha receio de pedir ajuda ou assistência a outros colegas. De certeza que as opiniões de outros professores vão enriquecer a sua própria docência.

- Contribua ativamente para uma melhor comunicação entre os professores, no sentido de compreender e apreciar o que os outros têm a dizer. Mantenha a sua mente aberta às sugestões e às ideias dos seus pares.

- Abra a porta da sua sala de aula, num sentido literal, bem como num sentido amplo. Ofereça-se para ser observado a ensinar ou para observar as aulas de outros colegas, com o objetivo de serem desenvolvidas reflexões conjuntas sobre as práticas docentes.

- Elogie as boas práticas de outros colegas sempre que houver motivos para tal. Os reforços positivos são muito importantes, não só para os alunos, mas também para os professores.

- Ofereça-se para ajudar os outros colegas, por exemplo contribuindo ativamente nos projetos já existentes na escola.

- Diversifique as suas práticas docentes, não só dentro da sala de aula, como também fora dela. Tome a iniciativa para criar projetos educativos de interesse, ou estabeleça parcerias culturais com outras entidades fora da escola.

- Promova bons relacionamentos com os seus pares, respeitando as suas especificidades.

- Combata o isolamento profissional e evite a balcanização. Seja o primeiro a tomar a iniciativa para trabalhar colaborativamente nas planificações curriculares e nas preparações de materiais didáticos. É importante também “procurar-se alguma diversidade na acção colegial e evitar-se ser membro de algum ‘clube’ exclusivo”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 132).

- Mantenha-se atualizado sobre as Ciências da Educação. Para tal realize ações de formação especializadas e de qualidade, que permitam “estabelecer contacto com a base do conhecimento para melhorar o ensino e as escolas. Quanto mais informado estiver um professor das questões educacionais e profissionais globais, mais recursos terá para oferecer aos seus alunos, bem como aos seus colegas”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 134).

➤ Promova atitudes de liderança, quer individual, quer coletivamente. Neste sentido, não se coloque numa atitude comodista de crítico passivo. Parta para a ação construtiva, junto da direção da sua escola, propondo ideias e fazendo sugestões que permitam o desenvolvimento de práticas colaborativas na sua escola.

➤ Não se esqueça que “os professores são, de facto, a chave da mudança”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 143). Por isso, não se minimize e envolva-se com empenho na melhoria da cultura da sua escola.

Embora os professores sejam indispensáveis para o sucesso educativo, em geral, e para o desenvolvimento de práticas colaborativas, em particular, também não é menos verdade que cabe às direções escolares criarem as condições adequadas para que tal seja possível. Deste modo, “o papel do director como alguém que apoia e promove o profissionalismo interactivo é essencial. Isto deve implicar ajudar os professores a compreenderem a sua própria situação de um modo que seja esclarecedor e que propicie formas de aperfeiçoamento”. (Hargreaves e Fullan, 2001, p. 144).

Assim, todos os membros das direções devem ampliar a sua formação em Ciências da Educação em geral, e em Liderança e Administração Escolar em particular. Desta forma, poderão desenvolver mais fácil e eficazmente formas de liderança mais ajustadas aos contextos concretos da sua escola. Com uma maior formação, as direções estarão também mais aptas para poderem satisfazer as necessidades dos professores e dos alunos que nela trabalham.

Para tal é necessária uma liderança de proximidade, que envolva necessariamente ouvir os professores e os alunos, envolvendo-os nas decisões de escola. É muito importante que os membros da direção valorizem os professores, expressem reforços positivos e mostrem respeito por todos.

É preciso também que a direção mostre disponibilidade para atender às necessidades dos membros da comunidade escolar, utilizando os meios burocráticos para facilitar a vida da escola e não para a complicar. Cabe às direções serem facilitadoras dos processos, tal como referem Hargreaves e Fullan (2001):

(...) os meios burocráticos não são necessariamente maus. Eles também podem ser utilizados para facilitar e apoiar os esforços de aperfeiçoamento, podem ser colocados ao serviço das culturas colaborativas para ajudar a institucionalizar novas estruturas organizacionais favoráveis ao desenvolvimento contínuo. Os dirigentes dos estabelecimentos de ensino já dispõem de diversos meios administrativos. (...). Os directores colaborativos mais eficazes utilizam os procedimentos burocráticos existentes e constroem coisas a partir deles. (p. 160).

Embora já tenha sido referido anteriormente, pretende-se reforçar aqui um aspeto fundamental que é o seguinte: o trabalho colaborativo entre os professores não é automaticamente positivo e vantajoso. Infelizmente esta é uma crença generalizada que convém ser desmistificada. Sobre este aspeto concreto o investigador Jorge Ávila de Lima, no prefácio do livro *Equipas Educativas, para uma nova organização da escola*, da autoria de João Formosinho e de Joaquim Machado (2009), refere que existem muitos mitos associados à noção do trabalho em equipa na escola.

De acordo com Jorge Ávila de Lima existem mesmo diversos docentes que atribuem ao trabalho colaborativo um poder quase milagroso de transformação e de melhoria, como se só pelo simples facto de os professores se encontrarem frequentemente para trabalhar tivesse imediatamente o efeito de os tornar melhores profissionais.

Contudo, as investigações recentes de referência revelam claramente que a colaboração entre os docentes só apresenta um potencial de melhoria da qualidade educativa se envolver uma reflexão conjunta profunda, bem como uma discussão construtiva interpares sobre os pressupostos, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais a prática docente é realizada.

Além disso, o trabalho colaborativo para poder potenciar o desenvolvimento profissional dos professores deve englobar a observação de aulas e o respetivo feedback crítico entre pares, sobre as atividades docentes desenvolvidas nas mesmas. Deve ainda realizar-se de forma regular, frequente e sistemática, envolvendo um número considerável de colegas.

Assim, considera Jorge Ávila de Lima que sem estes elementos mais exigentes, a colaboração arrisca-se a “ser uma mera troca superficial de ideias ou um simples apoio emocional desprovido de implicações verdadeiramente significativas para o modo como o trabalho com os alunos é realmente conduzido. Trata-se, pois, de um desiderato exigente e difícil de concretizar”. (Formosinho e Machado, 2009, p. 8).

Apesar de as culturas de escola plenamente colaborativas serem, de facto, difíceis de alcançar, é preciso perseguir esse objetivo, com contribuições diárias concretas. Este é um desafio da escola do presente e do futuro.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Proposta de resolução do problema

O trabalho de projeto, que propomos, articula-se com o contexto de trabalho dos docentes do Grupo 510 – Química e Física do Ensino Secundário – fortemente marcado por alguns indicadores, que merecem a nossa reflexão.

As políticas educativas, a enorme sobrecarga de trabalho que recai sobre os docentes e a falta de incentivos para o trabalho colaborativo interpares têm contribuído para a perpetuação do trabalho isolado, que caracteriza a cultura educacional atual. A predominância do isolamento profissional, que molda a essência da função docente, encontra ainda os seus alicerces na tradição educacional e no conforto (ainda que aparente) que os professores, em geral, sentem em manterem o seu trabalho salvaguardado das críticas alheias.

As investigações de referência têm demonstrado quais são as principais desvantagens da predominância do isolamento profissional, sendo desde logo as suas consequências imediatas a desmotivação docente, que cada vez mais se faz notar no dia-a-dia das nossas escolas e, ainda, a diminuição da qualidade educativa, proporcionada aos nossos jovens estudantes. Parece claro que estes vetores somados atuam no sentido de contribuírem para o abandono escolar, que infelizmente atinge níveis preocupantes em muitas zonas do nosso país, apesar de este flagelo ter causas muito diversas e complexas.

Além disso, o isolamento profissional, predominantemente praticado no sistema de ensino, contribui para a existência de enormes discrepâncias que, por vezes, se verificam nas estratégias adotadas nos processos de ensino-aprendizagem e no grau de exigência da avaliação dos alunos, em diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade, na mesma disciplina e na mesma escola. Estas ocorrências originam sentimentos de injustiça nos alunos, levando à indisciplina e à revolta dos discentes, ao não conseguirem compreender as diferenças existentes.

Para além dos aspetos gerais que se acabam de referir, fortemente potenciados pelo isolamento profissional docente e que afetam negativamente o ensino como um todo, há ainda a considerar aspetos específicos do Grupo 510, que importa analisar reflexivamente.

Nos últimos anos tem-se observado uma redução significativa na procura, pelos alunos, de percursos escolares em ciência e em tecnologias. As causas deste fenómeno são complexas, resultando da influência de muitos fatores. Alguns dos motivos que contribuem para este facto são: fatores de ordem cultural; a desvalorização da racionalidade científica na

sociedade atual; a falta de informação sobre as características e sobre as saídas profissionais das áreas científicas; e as dificuldades associadas ao estudo da matemática.

Igualmente preocupante e a merecer profundas reflexões está o desempenho pouco satisfatório dos alunos, nos Exames Nacionais de Física e Química A, realizados no final do 11º ano de escolaridade, nos quais os discentes têm apresentado médias globais negativas.

Por todos os motivos anteriormente referidos, urge criar nas escolas, espaços e tempos que permitam aos docentes trabalhar em conjunto, em prol de objetivos partilhados, promovendo a reflexão conjunta, a interajuda, as práticas colaborativas, a partilha de materiais didáticos, a troca de experiências e a divulgação das boas práticas educativas, que certamente potenciam o enriquecimento profissional e o aumento da qualidade educativa, que todos almejamos alcançar.

Urge também a criação de condições para que seja possível a observação das aulas entre colegas, constituindo este método uma estratégia de Supervisão Pedagógica que visa o desenvolvimento profissional docente e não um ato fiscalizador e avaliativo. As discussões interpares sobre as aulas assistidas e os feedbacks construtivos entre os docentes constituiriam momentos de grande crescimento intelectual e profissional que iriam promover a valorização da função docente e a qualidade educativa.

Para que o trabalho docente seja efetivamente colaborativo é necessário criar condições essenciais, tais como a compatibilidade de horários dos professores do mesmo grupo disciplinar. Contudo, afigura-se que tal não é suficiente: é necessário desenvolver uma mudança de mentalidades e de cultura de escola. É preciso também que haja uma verdadeira motivação intrínseca nos docentes, que os faça agir no sentido de serem desenvolvidas práticas colaborativas comuns e naturais no nosso ensino.

Consideramos que tal só é possível se os professores se empenharem na realização de processos de formação docente, em áreas como a Supervisão Pedagógica, a Liderança e a Gestão e Administração escolares.

De facto, a formação, como processo ao longo de toda a carreira docente, é o principal agente dinâmico capaz de promover nos professores mudanças positivas, quer ao nível pessoal, quer ao nível coletivo.

No entanto, a formação docente só poderá ter um poder impulsionador de mudanças positivas nas escolas, se os professores se assumirem como os principais protagonistas do seu próprio processo de formação e de desenvolvimento profissional. Se tal acontecer, então os professores poderão ser capazes de levar a cabo iniciativas de cooperação e de colaboração ativas, ao implementarem projetos de desenvolvimento da escola, ao avaliarem e refletirem

sobre o seu próprio trabalho, ao contribuírem positivamente para um clima de escola saudável, ao favorecerem novas práticas profissionais que dignifiquem o ensino e ao adotarem uma atitude de progresso nas atividades educativas, em prol de melhores resultados escolares para os nossos alunos.

Ao promover um processo de formação contínuo para si próprio, ao longo de toda a carreira docente, cada professor poderá, desta forma, adquirir conhecimentos e competências, capazes de contribuir, não só para a sua auto-eficácia, como também para o bem do coletivo, seja este o Grupo Disciplinar, o Departamento ou a Escola, como instituição educativa.

Consideramos que só através da formação docente (seja ela em contexto interpares, nos Centros de Formação ou nas Instituições de Ensino Superior) poderá ser possível adquirir uma maior sensibilidade para identificar as vantagens das práticas colaborativas entre os professores e para as implementar.

De acordo com os investigadores Boavida e Ponte (2002), a colaboração docente, realizada de forma continuada e consistente, permite a união de esforços e de energias, fortalecendo-se a determinação em agir no sentido de serem implementadas mudanças positivas e inovações pedagógicas. Permite ainda, de acordo com os investigadores referidos, um nível de reflexão acrescido e um aumento da capacidade de aprendizagem mútua interpares, criando-se as melhores condições para se enfrentar, com êxito, as incertezas, as inúmeras complexidades e os múltiplos obstáculos que surgem diariamente na vida escolar.

Partilhamos, deste modo, as perspetivas defendidas por Boavida e Ponte (2002), quando afirmam que “um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas, quando se estabelece com um objectivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador”. (p. 3).

Assim, conscientes das potencialidades da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo interpares propomos a implementação deste Trabalho de Projeto no Grupo Disciplinar 510 da Escola Secundária, cientes das dificuldades, mas com a determinação necessária para o desenvolver da melhor forma possível.

Tendo em conta que consideramos a formação docente como um dos pilares de sustentação deste Trabalho de Projeto, propomos como uma das primeiras ações a implementar, a frequência e a realização com sucesso de uma Oficina de Formação em Supervisão Pedagógica, visando proporcionar aos professores do Grupo Disciplinar 510 o poder empreendedor do conhecimento.

1. Metodologia

Este trabalho baseia-se nos paradigmas da investigação qualitativa e na metodologia de projeto. Deste modo, afigura-se-nos adequado fundamentar estas duas vertentes metodológicas.

A investigação qualitativa utiliza observações naturalistas realizadas diretamente nos locais em estudo, pelo que não se considera apenas uma só interpretação objetiva da realidade, mas sim admite-se que há tantas interpretações, quantos os investigadores que a queiram estudar. Neste tipo de investigação, o enfoque é colocado na compreensão dos problemas, procurando-se entender o que justifica certos comportamentos, atitudes ou convicções, não havendo em geral qualquer preocupação com a dimensão das amostras, nem com a generalização dos resultados. Além disso, “no paradigma qualitativo, o investigador é o ‘instrumento’ de recolha de dados por excelência e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”. (Domingos Fernandes, 1991, p. 4). Neste mesmo sentido, Bogdan e Biklen (2010) salientam que “o objectivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. (p. 67).

De acordo com Coutinho (2011) na investigação de tipo interpretativo o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que pode colocar problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade por parte do investigador. Tal implica que a conduta do investigador e os instrumentos por este utilizados no estudo qualitativo não podem ser formalizados “num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa”. (p. 287).

Na perspetiva de Miles e Huberman (1994), citados em Coutinho (2011), um estudo é qualitativo se: for conduzido num contacto prolongado com uma situação real; o objetivo do investigador for obter uma visão holística do contexto em estudo; o investigador procurar captar os dados a partir de dentro, começando por obter as perceções dos próprios atores envolvidos; os dados recolhidos tomarem a forma de palavras obtidas através de observações diretas ou indiretas; o investigador for o principal instrumento de medida no estudo e se a análise dos dados não desvirtuar nunca a originalidade da informação captada a partir dos elementos da amostra.

Nas palavras de Coutinho (2011), “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem. (...) Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população”. (p. 289).

Relativamente às técnicas para a recolha de dados numa investigação qualitativa, Coutinho (2011) refere três tipos: a observação, as entrevistas e os inquéritos. Em qualquer dos casos pretende-se conhecer a perspetiva dos participantes sobre um determinado problema, isto é, como pensam e interpretam o comportamento individual ou coletivo no contexto natural em estudo.

Para realizar uma boa observação qualitativa o investigador deve passar muito tempo inserido no contexto em análise, com o objetivo de adquirir uma compreensão profunda dos fenómenos. Se o observador é simultaneamente um participante ativo no estudo, então designa-se por *observador participante*. (Coutinho 2011).

A utilização de entrevistas é outra técnica muito utilizada nas investigações qualitativas. Quanto ao grau de estruturação as entrevistas podem ser classificadas em: não diretivas ou não estruturadas; semi-estruturadas e estruturadas. (Coutinho, 2011).

A par das entrevistas, os inquéritos por questionário são também vulgarmente utilizados, sendo que a importância de cada uma destas técnicas é semelhante. De acordo com Ghiglione e Matalon (1992), a linha de distinção entre estes dois métodos de investigação qualitativa é ténue. Pelas palavras destes investigadores, “é habitual reservar o termo entrevista para as técnicas menos directivas e designar por questionário as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente. Porém, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos”. (p. 63).

Os investigadores Ghiglione e Matalon (1992) estabelecem com objetividade o que se entende por questionário. Pelas suas palavras, “um questionário é um instrumento rigorosamente estandarizado, tanto no texto das questões como na sua ordem”. (p. 110).

A principal vantagem do questionário é garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos da amostra com muito mais objetividade, do que o que sucede com uma entrevista. Afigura-se claro que para que tal aconteça cada questão do inquérito por questionário tem de ser “colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do inquiridor”. (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 111).

No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto esta enquadra-se nos planos de investigação qualitativa, tendo como enfoque fundamental a resolução de problemas pertinentes e reais.

Mateus (2011) salienta que a metodologia de trabalho de projeto está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, o que implica a conceção de um plano de ação, com vista a praticar competências sociais, a ligar a teoria à prática, a estimular atitudes investigativas e a contribuir para a construção pessoal e coletiva do saber, de forma interativa, dinâmica e responsável.

Assim, a metodologia de trabalho de projeto implica necessariamente a participação e o envolvimento ativo de cada membro do grupo, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual. Trata-se de um trabalho colaborativo em equipa em que “na teoria integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências e na prática humaniza-se e socializa-se o saber”. (Mateus, 2011, p. 7).

No dizer de Leite, Malpique e Santos (1989), citados em Mateus (2011), o trabalho de projeto passa por várias etapas que se iniciam pela identificação e formulação do problema e prosseguem sequencialmente pela pesquisa, produção, apresentação, concretização e avaliação de todo o trabalho desenvolvido.

Ao se desenvolver um trabalho de projeto no seio de um grupo, cada elemento deve trazer contributos para a resolução do problema comum. “Há um tempo e lugar para cada elemento do grupo assumir diferentes papéis, de acordo com as tarefas que lhe são distribuídas e que lhe conferem um certo poder enquanto executa essas mesmas tarefas”. (Mateus, 2011, p. 9). Cada elemento do grupo é, assim, indispensável e o contributo de todos é fundamental para a eficácia de todo o projeto.

Apesar de todos serem indispensáveis, no grupo de trabalho que desenvolve a metodologia de projeto é importante que se destaque o coordenador, cujo papel a desempenhar passa por ser líder de grupo, recurso, encenador, dinamizador, facilitador de contactos sociais e relacionais e organizador das funções e papéis a atribuir a cada um dos elementos do grupo. Tem que haver uma descentralização e uma democratização permanentes nas tomadas de decisão, cabendo ao coordenador o papel de motivador e de catalisador de todo o trabalho de projeto. (Mateus, 2011).

Deste modo, a produção do trabalho de projeto é o resultado de todo o processo que se pretende reflexivo, colaborativo e dinâmico, em todas as fases do mesmo. As sucessivas

avaliações, previstas durante e no final do percurso, são momentos indispensáveis que vão desenvolver a consciencialização de novas questões e de novos problemas. (Mateus, 2011).

Concretamente em relação à metodologia seguida no presente trabalho, face ao problema de investigação do mesmo, a escolha da amostra recaiu sobre todos os professores do Grupo Disciplinar de Química e de Física (Grupo 510), num total de dez elementos, tendo-se verificado que todos se disponibilizaram para participar na investigação.

Depois de uma profunda ponderação, afigurou-se-nos mais adequado iniciar a recolha de dados com o uso de inquéritos por questionário, por termos considerado ser esta a técnica mais vantajosa para aprofundar o conhecimento sobre a realidade concreta do Grupo 510, definindo-se assim o ponto de partida sobre o qual irá assentar a implementação e o desenvolvimento do Trabalho de Projeto.

Os inquéritos por questionário foram então entregues por mão própria a cada um dos docentes inquiridos, dentro de um envelope fechado, não tendo havido nenhum comentário sobre as questões, nem nenhuma influência por parte da mestranda. Todos os professores responderam sem qualquer tipo de pressão, tendo os inquéritos sido posteriormente devolvidos pelos inquiridos, igualmente por mão própria e em envelope fechado.

Posteriormente, após ter sido realizada a análise de conteúdo dos inquéritos, consideramos pertinente a realização de uma entrevista a dois professores privilegiados: a Coordenadora e a Subcoordenadora do Departamento, ambas docentes do Grupo 510. Decidimos proceder desta forma para tornar plena a clarificação da realidade deste Grupo Disciplinar, no que diz respeito às práticas supervisivas e colaborativas.

Foram, então, realizadas entrevistas diretivas, de modo a delimitar o objeto de estudo e a esclarecer concretamente alguns aspetos pontuais, que emergiram da análise de conteúdo dos questionários. Baseamo-nos em Ghiglione e Matalon (1992) que referem: “A entrevista directiva é constituída por um conjunto de questões abertas, estandardizadas e colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos. Estas questões pressupõem, da parte destes, respostas relativamente curtas e rigorosas a questões não ambíguas”. (p. 89). Deste modo, ambos os professores privilegiados responderam às mesmas questões abertas, da entrevista diretiva, exatamente na mesma ordem.

As entrevistas foram realizadas em separado, individualmente, num ambiente descontraído, tendo sido seguidos todos os cuidados destacados em Coutinho (2011), no sentido de melhorar a qualidade de uma entrevista. Pelas palavras desta investigadora, esses cuidados são: “ouvir mais que falar; evitar perguntas fechadas; não interromper; perguntar

coisas concretas; tolerar o silêncio; não julgar os pontos de vista do entrevistado e não discutir ou debater as respostas obtidas. O seu papel é recolher informação”. (p. 292).

De acordo com Coutinho (2011), “os entrevistadores têm três opções para recolher dados: tomar notas durante ou depois da entrevista ou gravá-la numa cassete áudio ou vídeo (opção mais viável na prática)”. (p. 292). Ponderadas as hipóteses, foi feita a gravação áudio de ambas as entrevistas, as quais foram posteriormente transcritas.

A análise de conteúdo, quer dos inquéritos por questionário, quer das entrevistas, foi feita com a preocupação de cumprir todos os critérios de rigor, tendo por base os aspetos teóricos e técnicos referidos em Bardin (1999) e em Amado (2000).

Como metodologia de recolha de informação, para a conceção deste trabalho, para além da utilização de inquéritos por questionário e de entrevistas, foi também consultado o Projeto Educativo de Escola.

1.1.Caracterização do contexto

Perante a marcante evolução das Ciências da Educação nas últimas décadas, temos vindo a assistir a uma atenção crescente dos profissionais educativos relativamente às culturas de escola e aos contextos envolventes. Lima (2002) refere a este propósito que é vulgar atualmente “falar-se da importância do estabelecimento de ensino como uma unidade de análise e de intervenção, da autonomia da escola e do seu projecto educativo”. (p. 71).

É nesta perspetiva que se nos afigura oportuno caracterizar, em linhas gerais, os contextos histórico e cultural da escola onde se encontra integrado o Grupo 510, que irá desenvolver este trabalho de projeto.

Trata-se da Escola Secundária Rosa, em Lisboa, possuidora de uma longa história e de uma grande tradição educativa.

Destinada inicialmente a acolher uma população exclusivamente feminina, a história da nossa escola iniciou-se nos anos quarenta do século vinte, tendo a escola sido primeiramente implantada num histórico palacete, situado na zona ribeirinha.

Só mais tarde a escola foi transferida para um bairro nobre da cidade de Lisboa, onde atualmente se encontra.

Após o 25 de abril de 1974, a população escolar passou a ser mista, tal como sucedeu com a generalidade das escolas oficiais. Além disso, o início do regime democrático e as

novas políticas educativas levaram à mudança de designação de Liceu para Escola Secundária.

Em 2010 e em 2011 a nossa escola foi intervencionada pelo Parque Escolar, apresentando hoje em dia, uma arquitetura moderna, com amplos espaços recentemente construídos que conferem à escola um estilo vanguardista.

Quanto à cultura educativa, a Escola Secundária Rosa caracteriza-se por uma longa tradição de rigor e exigência no ensino prestado aos nossos jovens. O Projeto Educativo traduz estas duas importantes vertentes, indispensáveis à qualidade máxima que a escola almeja alcançar no ensino ministrado aos discentes. De acordo com este documento estruturante a escola norteia a sua ação educativa na defesa dos valores supremos da cidadania, da solidariedade e da qualidade, como vetores polarizadores do enquadramento que é conferido ao ensino.

Sob o ponto de vista organizacional, a escola possui quatro departamentos, sendo que o Grupo de Física e de Química, o Grupo 510, está integrado no *Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais*. Este departamento integra ainda os Grupos disciplinares de Matemática, de Biologia e de Geologia, de Informática e de Educação Tecnológica.

A Coordenadora deste departamento é professora do Grupo 510. O mesmo acontece com a Subcoordenadora do departamento, que exerce as funções de Delegada de Grupo.

O Grupo 510, que irá acolher a implementação deste trabalho de projeto, é formado por dez elementos, todos do sexo feminino. Na codificação dos sujeitos da amostra, de P_1 a P_{10} , foi adotado o critério de atribuir números mais baixos às professoras com maior tempo de serviço. Deste modo temos: P_1 , P_2 e P_3 têm mais de 30 anos de serviço; P_4 e P_5 têm entre 21 e 30 anos de trabalho letivo; P_6 , P_7 , P_8 e P_9 têm entre 11 e 20 anos de serviço, enquanto que P_{10} tem menos de 10 anos de serviço docente, tal como se pode consultar na grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário apresentada no Apêndice III.

A Coordenadora do Departamento é a professora P_1 , enquanto que a Subcoordenadora é a professora P_2 .

Estamos perante um grupo estável de professoras, que se conhecem bem e que trabalham em conjunto habitualmente há mais de dez anos, à exceção da professora P_{10} que é contratada. As restantes são do quadro de escola.

É uma prática comum no Grupo 510 haver reuniões parcelares de coordenação, com uma periodicidade de duas reuniões por período letivo, para cada ano de escolaridade. A professora Subcoordenadora do departamento (Delegada de Grupo) está presente em todas

estas reuniões, cuja calendarização é afixada no placard da sala dos professores, no início de cada período letivo.

Nestas reuniões a Professora Delegada de Grupo faz o acompanhamento dos professores na aplicação e gestão dos currículos disciplinares, bem como na implementação de estratégias diversificadas nos processos de ensino-aprendizagem. Não raras vezes são elaboradas, em conjunto, as planificações letivas e existe disponibilidade por parte de todos em dar resposta às dúvidas uns dos outros. É igualmente frequente haver troca de materiais didáticos e são desenvolvidas reflexões conjuntas sobre os processos de ensino-aprendizagem, de acordo com a grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário, apresentada no Apêndice III.

Além disso, embora a observação de aulas pelas professoras coordenadoras só seja feita em situações de manifesta necessidade, para controle da disciplina dos alunos (como é o caso das aulas da professora P₇) ou para efeitos de avaliação do desempenho docente, todas as professoras, à exceção de P₁, manifestaram-se dispostas a abrir as portas das suas salas de aula e a permitir a assistência interpares das práticas letivas, como estratégia de Supervisão Pedagógica.

Merece ainda o nosso destaque o facto de todas as professoras, à exceção de P₅, revelarem que conhecem a importância das práticas supervisivas e colaborativas na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Igualmente merecedor de relevo é o facto de a grande maioria das professoras, à exceção de P₁, P₅ e P₇, mostrarem-se dispostas a participar e a colaborar na implementação e no desenvolvimento do presente Trabalho de Projeto. Afigura-se-nos claro, então, que as professoras do Grupo 510 manifestaram profissionalismo e dinamismo, características estas que, se forem bem aproveitadas, poderão ser fundamentais para levar a bom porto este Trabalho de Projeto no seio do grupo.

Deste modo, a conceção deste trabalho de projeto emerge do reconhecimento da necessidade de se aprofundar os níveis de reflexão e de colaboração no Grupo 510, o que envolve a implementação de Ciclos de Supervisão Pedagógica, de acordo com Cogan e Goldhammer, bem como a inclusão da observação de aulas como estratégia supervisiva de grande riqueza na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

1.2.Plano de Resolução

Tendo por base a questão de partida e o problema de investigação deste trabalho, propomos a implementação e o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, ao longo do qual todos os professores de Química e de Física se devem empenhar na introdução de mudanças no sentido da inovação nas práticas de ensino-aprendizagem.

Pretendemos através deste projeto a mobilização, o envolvimento e a colaboração por parte dos docentes, na planificação conjunta de todas as atividades educativas do Grupo 510, desde a gestão das unidades programáticas, até à implementação reflexiva de estratégias letivas conducentes à melhoria da qualidade educativa que, certamente, conduzirá quer os professores, quer os alunos, a níveis acrescidos de motivação em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

Mas o nosso projeto ambiciona ir mais além. Almejamos ir mais longe com a implementação e o desenvolvimento deste projeto, propondo a aplicação prática de Ciclos de Supervisão Pedagógica entre os professores de Química e de Física. Desejamos, assim, aprofundar e sistematizar as práticas supervisivas entre os docentes, envolvendo observações continuadas das aulas, fortemente enriquecedoras do potencial empreendedor dos professores.

1.2.1.Áreas

O Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica que propomos tem como área prioritária a otimização das relações interpessoais e do clima relacional entre os professores de Química e de Física. Acreditamos que só num clima de amizade, lealdade e companheirismo é que é possível atingir a melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas, que é a linha condutora deste trabalho.

Por outro lado, outra das áreas prioritárias deste projeto é a ampliação formativa dos docentes envolvidos, proporcionada quer pela Oficina de Formação em Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo que propomos, quer pelo contexto colaborativo continuado e sistemático que queremos implementar ao longo do desenvolvimento deste trabalho de projeto. Tal como vimos na Parte II, a formação docente é fortemente promotora do desenvolvimento profissional docente e da qualidade educativa, que todos desejamos incluir na nossa prática letiva do dia-a-dia.

Além disso, este projeto envolve necessariamente o aprofundamento das discussões reflexivas, entre os professores, nas áreas científicas da Química e da Física, visando-se a aplicação prática dos conteúdos programáticos, como forma de facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

Igualmente merecedoras de destaque encontram-se as áreas subjacentes ao desenvolvimento deste projeto, das quais queremos salientar: o acompanhamento mútuo interpares na adoção de estratégias educativas diversificadas; a análise reflexiva sobre as funções docentes em sala de aula; a partilha das boas práticas; a melhoria da articulação entre os diferentes níveis de ensino; a interajuda na resolução de problemas educacionais e a melhoria e o aprofundamento do trabalho colaborativo entre os docentes de Química e de Física.

Por último, tendo em conta que acreditamos que o desenvolvimento profissional docente, que preconizamos ao longo deste projeto, só faz sentido em função da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e da consequente evolução positiva dos resultados dos alunos, elegemos como uma área fundamental deste trabalho a análise e a reflexão sobre as necessidades dos alunos e sobre as suas principais dificuldades, visando a implementação de estratégias inovadoras, promotoras de melhores aprendizagens.

1.2.2. Objetivos específicos

A conceção deste trabalho de projeto e a sua implementação no seio do grupo de professores de Química e de Física visam globalmente atingir uma mudança de mentalidades conducente a um desenvolvimento de competências, que possa promover um aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas entre os docentes.

Assim, os objetivos específicos do presente trabalho de projeto podem ser elencados do seguinte modo:

- Criar no Grupo Disciplinar um ambiente propício à auto-reflexão, à auto-regulação e à reflexão interpares sobre as práticas educativas;
- Inculcar nos professores de Química e de Física a necessidade de serem agentes ativos nos seus próprios processos formativos e na promoção de seu próprio desenvolvimento profissional;

- Fomentar e rentabilizar a aprendizagem colaborativa, de modo a orientar o ensino da Química e da Física para o desenvolvimento de competências, quer dos professores, quer dos alunos;
- Instilar nos docentes de Química e de Física a motivação necessária à prática natural e continuada da Supervisão Pedagógica, como forma de melhorar a qualidade educativa;
- Fomentar hábitos de observação interpares de aulas, como estratégia supervisiva;
- Desenvolver nos professores do Grupo Disciplinar capacidades para comunicar abertamente, partilhar, analisar, debater ideias e produzir consensos;
- Acompanhar, com propósitos formativos, o desempenho dos professores de Química e de Física, de modo a aferir critérios e estratégias educativas;

1.2.3. Ações a desenvolver

As ações a desenvolver que propomos devem ser encaradas como sugestões, uma vez que tem que existir uma estreita articulação entre estas e os contextos reais da escola onde se pretende implementar o presente projeto.

Em concreto, na escola que irá acolher este trabalho, pretende-se criar uma nova realidade educativa no Grupo 510, pela implementação de Ciclos Supervisivos, que impliquem necessariamente a inclusão de observações continuadas interpares de aulas. Acreditamos que tal prática supervisiva conduz necessariamente a uma extensa aprendizagem colaborativa, promotora de um desenvolvimento profissional harmonioso.

Como dinamizadora deste trabalho de projeto, pretendo trabalhar lado a lado com a professora Delegada de Grupo, representada com o símbolo P₂ na investigação que foi levada a cabo. É de todo merecedor de destaque o facto de esta professora ter explicitado, de forma clara, a sua inteira disponibilidade para contribuir ativamente na implementação e desenvolvimento deste projeto no seio do grupo (Apêndice VI).

De facto, a professora P₂ tem formação universitária em Supervisão Pedagógica, tendo conseguido ao longo do tempo, desde que é Delegada de Grupo, criar dinâmicas supervisivas que têm sido continuamente desenvolvidas nas Reuniões Setoriais de Coordenação. Nestas reuniões a própria professora P₂ está sempre presente, incentivando à

reflexão/discussão conjunta e à partilha de informações, material e estratégias (Apêndices III e VI).

Desta forma, sempre em parceria com a professora P₂, pretendo desenvolver uma liderança relacional e democrática, incentivando o indispensável envolvimento ativo de todos os professores nas ações que queremos concretizar.

Também é necessário termos sempre presente que é preciso evitar, a todo o custo, a indesejável balcanização. Para tal, todas as dúvidas de colegas de outros grupos devem ser prontamente esclarecidas com simpatia e plena abertura. Temos a consciência de que a mudança de mentalidades e a criação de novas realidades educativas têm que ser feitas com muito tato e de forma gradual. É nesta linha que queremos começar com a implementação deste trabalho apenas no Grupo de Física e de Química, com a ambição de posteriormente o alargar aos outros Grupos do Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais.

Globalmente, este trabalho de projeto envolve seis fases distintas, que iremos explicitar de seguida.

A primeira fase consiste numa ação de sensibilização e de divulgação de todo o projeto, aos professores do Grupo de Física e de Química, no início do ano letivo 2013/2014, ao longo do mês de setembro.

Em conjunto com a professora P₂, iremos sensibilizar os colegas para a importância da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria das estratégias de ensino-aprendizagem.

Pretendemos também divulgar as diferentes fases deste projeto, as suas vantagens e os seus objetivos específicos.

De igual modo queremos sensibilizar os restantes professores do grupo, para a necessidade de ser alargada a abrangência formativa, nas áreas da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo.

Dando especial enfoque à importância da ação dinamizadora que deve existir em cada professor, na definição e na concretização dos seus próprios percursos formativos, queremos motivar cada um dos colegas para a segunda fase deste projeto.

Temos a consciência de que a forma como irá decorrer esta primeira fase do projeto é fundamental para o sucesso do mesmo, pelo que esta ação de sensibilização e de divulgação não pode ser meramente expositiva, mas sim deverá integrar a realização de pequenas atividades, tais como “brainstormings”, debates e discussões reflexivas conjuntas.

Pensamos que o mês de setembro de 2013 é ótimo para concretizar esta ação e queremos aproveitar as reuniões iniciais do ano letivo – Reuniões de Grupo e Reuniões Setoriais de Coordenação – para cativar os colegas para a importância deste projeto.

A segunda fase deste trabalho de projeto consiste na frequência de Formação em Supervisão Pedagógica e trabalho colaborativo, pelos professores do Grupo de Física e de Química, ao longo dos meses de outubro e de novembro de 2013.

Esta formação poderá tomar várias formas, tais como: uma Oficina de Formação no Centro de Formação, ou a realização com aproveitamento da disciplina de Supervisão Pedagógica, numa instituição de Ensino Superior. Existe uma grande diversidade de oferta formativa nesta área das Ciências da Educação, à disposição dos professores.

Tal como se pode constatar na análise de conteúdo dos Inquéritos por Questionário (Apêndice III), cinco professores, num total de dez, mencionaram a sua disponibilidade para realizar essa formação. Pensamos que no decurso da primeira fase deste projeto (a sensibilização e a divulgação do mesmo), possamos despertar consciências e mobilizar um maior número de professores para a realização da formação em Supervisão Pedagógica.

Pretendemos que o maior número possível de professores do Grupo de Física e de Química adquira Formação em Supervisão Pedagógica. Os motivos são claros: por um lado, a sua importância no aumento da qualidade educativa é enorme e comprovada cientificamente e, por outro lado, desta forma a implementação das fases seguintes do projeto fica mais facilitada.

Neste sentido, foi enviada à Senhora Diretora do Centro de Formação um pedido formal, em carta registada (Apêndice VII), solicitando a organização de uma Oficina de Formação sobre as seguintes temáticas:

- Supervisão Pedagógica;
- Trabalho Colaborativo entre os professores;
- Desenvolvimento Profissional Docente;

Analisadas as respostas dos professores do Grupo de Física e de Química às questões do Inquérito, realizado no âmbito deste trabalho, em concreto à questão dez (Apêndice III), pensamos que a Oficina de Formação deverá ser estruturada de forma a incluir o estudo das relações estreitas existentes entre a realização continuada de práticas supervisivas e colaborativas entre os professores e o desenvolvimento profissional docente.

De qualquer forma, embora as temáticas a abordar na Oficina de Formação, bem como os objetivos específicos deste trabalho de projeto, tenham sido referidos na carta enviada à Senhora Diretora do Centro de Formação, pensamos ser conveniente que a

estruturação dessa oficina formativa seja da responsabilidade dos Professores Formadores e do próprio Centro de Formação.

A terceira fase deste projeto consiste na realização de *Encontros Pré-observação*, de acordo com a designação utilizada por Goldhammer. Pretendemos que estes encontros se realizem ao longo do mês de dezembro de 2013, rentabilizando as Reuniões de Grupo e de Coordenação Letiva, que habitualmente se realizam nesta altura.

É fundamental, nesta terceira fase do projeto, que todos os professores se empenhem na planificação e na calendarização das observações interpares de aulas, bem como na definição de estratégias de observação. Em conjunto e de forma participada, todos devem contribuir para se decidir, em pormenor, quais são os procedimentos e as ações a seguir de modo a serem implementados os Ciclos de Supervisão Pedagógica, da melhor forma possível.

A quarta fase deste projeto consiste na realização de dois Ciclos completos de Supervisão Pedagógica, seguindo as cinco etapas propostas por Goldhammer, ao longo do segundo período – janeiro, fevereiro e março de 2014 – e ao longo do terceiro período – abril, maio e junho de 2014.

Queremos salientar a importância de haver uma profunda colaboração entre todos, de modo a serem feitas avaliações sucessivas do trabalho desenvolvido, ao longo da implementação destes ciclos supervisivos. Estas avaliações devem envolver discussões francas e participadas entre os professores. É muito importante que se introduzam ajustes do primeiro para o segundo Ciclo de Supervisão, tornando os processos mais eficientes e profícuos.

Recordemos que as cinco etapas do Ciclo de Supervisão Clínica, propostas por Goldhammer, são: (1)*Encontro pré-observação*; (2)*Observação*; (3)*Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão*; (4)*Encontro pós-observação* e (5)*Análise do Ciclo de Supervisão*. Um dos objetivos dos encontros pós-observação é haver discussões reflexivas entre os professores, sobre os pontos positivos e os pontos negativos das aulas observadas. Daqui irão certamente decorrer extensas e profundas aprendizagens colaborativas, que trarão benefícios para todos.

Cientes das responsabilidades que nos assistem como supervisoras, mas com a convicção de que este projeto pode trazer grandes melhorias para os processos de ensino-aprendizagem no Grupo de Física e de Química, pretendo junto com a professora P₂, encorajar constantemente os nossos colegas no sentido de serem implementados procedimentos sistematizados e organizados. Tais procedimentos devem implicar

necessariamente registos, que possam documentar da melhor forma possível todo o trabalho desenvolvido.

A quinta fase deste trabalho de projeto será a avaliação e o balanço gerais do mesmo, aproveitando para tal as reuniões de grupo e de coordenação letiva, que se realizam habitualmente em junho.

Tal como já foi referido anteriormente, o projeto tem que ser sujeito a sucessivas avaliações, de modo a serem ajustados os procedimentos às necessidades com que nos vamos deparando no decurso do mesmo.

O que propomos nesta quinta fase do projeto é uma sistematização, o mais exaustiva e pormenorizada possível, dos aspetos positivos (a manter de futuro) e dos aspetos menos conseguidos, que naturalmente têm de ser corrigidos, nas edições seguintes do projeto.

Queremos desenvolver uma avaliação reflexiva e globalizante de cada uma das fases do projeto, de modo a que o mesmo possa ser implementado nos anos letivos seguintes no seio do Grupo dos professores de Física e de Química, com uma maior experiência e conhecimentos adquiridos.

A sexta e última fase deste projeto consiste numa ação de divulgação do mesmo a todos os professores do Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais, a realizar na reunião ordinária do final do ano, em junho de 2014.

A professora P₂ e eu própria, como dinamizadoras deste projeto, teremos certamente muito gosto em divulgar as suas múltiplas vantagens, no desenvolvimento profissional docente e na melhoria da qualidade do ensino que queremos proporcionar aos nossos jovens alunos.

Com esta ação de divulgação no departamento, temos a ambição de catapultar este projeto e as suas diversas mais-valias para os outros grupos disciplinares, o que seria motivo de um enorme júbilo para nós.

1.2.4.Espaços

A Escola Secundária Rosa, na qual iremos desenvolver este projeto, dispõe de amplos espaços de trabalho com excelentes condições, quer para os alunos, quer para os professores.

Deste modo, as diversas fases do projeto, bem como as várias etapas dos Ciclos de Supervisão Pedagógica, que iremos implementar, terão lugar nas salas de reunião, nas salas de aulas e nos vários laboratórios de Física e de Química.

Os professores motivados, encorajados e envolvidos na vida dinâmica do Grupo Disciplinar facilmente encontram tempos e espaços de trabalho, bem como momentos e lugares de partilha e de comunhão de esforços, com objetivos comuns de sucesso e de elevação pessoal e profissional.

Afigura-se-nos que nunca é demais reforçar que o sucesso dos professores tem de ser colocado em função e para o benefício dos alunos, das suas necessidades educativas, das suas motivações e das suas mais legítimas aspirações. Este tem que ser o *lugar maior* que deve nortear o trabalho dos professores.

1.2.5. Recursos

No sentido de implementar e desenvolver este trabalho de projeto da melhor forma possível, visando o aprofundamento e o aumento da eficácia das práticas supervisivas e colaborativas no seio do grupo dos professores de Física e de Química, pretendemos utilizar como recursos os Programas Curriculares das diversas disciplinas lecionadas.

Além disso, consideramos ser um recurso indispensável a existência de livros para consulta, tais como os manuais escolares, os livros de Física e de Química e também diversos livros de Ciências da Educação. Pretendemos que todo o trabalho de projeto seja registado, documentado e sistematizado, pelo que afigura-se-nos ser fundamental apoiar as decisões tomadas em teses de autores de referência.

Como recursos deste trabalho de projeto, não poderíamos deixar de referir a importância de os professores poderem dispor de computadores, com acesso à internet, e de projetores. Felizmente, a Escola Secundária Rosa possui computadores e projetores em todas as salas, proporcionando uma boa base de trabalho.

Igualmente importantes como recursos deste trabalho de projeto são os reagentes e os materiais dos Laboratórios de Física e de Química. Não raras vezes os professores preparam em conjunto as aulas experimentais das várias disciplinas, pretendendo-se com este projeto o aprofundamento e o alargamento destas práticas colaborativas, que consideramos serem fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para o aumento da qualidade educativa.

Acabamos de referir os recursos materiais mais importantes neste projeto. Mas serão estes os únicos a considerar como indispensáveis? Pensamos que não. Talvez mais importantes do que os recursos materiais são aqueles de ordem motivacional e psicológica, que não podem ser descurados, nem esquecidos. Como dinamizadora deste trabalho de projeto pretendo, sempre em parceria com a professora P₂, encorajar, incentivar e reforçar positivamente os professores do grupo de modo a garantir a motivação e o empenhamento de todos. Estes são os melhores recursos que temos de assegurar ao longo de todo o projeto.

1.2.6. Calendarização

O trabalho de projeto, que queremos implementar e desenvolver no seio do grupo de professores de Física e de Química da Escola Secundária Rosa, está delineado de modo a decorrer entre setembro de 2013 e junho de 2014, inclusivé.

Tal como foi explicitado anteriormente, o projeto envolve no total seis fases, pretendendo-se implementar uma profunda colaboração entre os professores envolvidos, o que implica necessariamente a realização de diversas reuniões de trabalho presencial conjunto. O horário e a calendarização destas, ao longo do ano letivo 2013/2014, têm que ser cuidadosamente ajustados às disponibilidades de todos os professores do grupo de Física e de Química, visando-se o envolvimento empenhado dos docentes, sem qualquer exceção.

Já há muitos anos que a Direção da Escola Secundária Rosa reserva as quartas-feiras, a partir das 16 horas, para as reuniões dos professores, não havendo qualquer atividade letiva nesse período semanal. Esta medida é muito favorável para o aprofundamento das práticas colaborativas entre os professores e para o desenvolvimento de projetos na escola.

A calendarização que a seguir apresentamos, num quadro síntese, deve ser encarada como uma proposta de trabalho, que tem que ser ajustada à realidade do grupo e às diversas sugestões dos professores, consideradas pertinentes para o sucesso do projeto.

Quadro 3:

A calendarização das seis fases do Trabalho de Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, no seio do Grupo Disciplinar de Física e de Química da Escola Secundária Rosa, ao longo do ano letivo 2013/2014.

FASES DO TRABALHO DE PROJETO	CALENDARIZAÇÃO
<p>1ª Fase – Ação de sensibilização e de divulgação no seio do Grupo Disciplinar de Física e de Química sobre:</p> <p>a) Todas as fases do trabalho de projeto e dos seus objetivos específicos;</p> <p>b) O papel fundamental da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da qualidade educativa;</p> <p>c) A importância de todos os professores realizarem uma formação em Supervisão Pedagógica e trabalho colaborativo.</p>	<p>Setembro de 2013</p>
<p>2ª Fase – Frequência pelos professores de Física e de Química de uma Formação em Supervisão Pedagógica e em trabalho colaborativo.</p>	<p>Outubro e novembro de 2013</p>
<p>3ª Fase – Realização de Encontros Pré-Observação, entre os professores de modo a:</p> <p>a) Planificar e calendarizar a implementação e o desenvolvimento dos dois Ciclos de Supervisão Pedagógica, em conformidade com as etapas propostas por Goldhammer.</p> <p>b) Definir as estratégias das observações interpares de aulas e da discussão reflexiva conjunta, sobre os pontos positivos e negativos das aulas.</p>	<p>Dezembro de 2013</p>
<p>4ª Fase – Realização de dois Ciclos Completos de Supervisão Pedagógica, segundo o Modelo Clínico, de acordo com as etapas propostas por Goldhammer.</p>	<p>1º Ciclo de Supervisão Pedagógica: janeiro, fevereiro e março de 2014 (2º Período)</p> <p>Avaliação entre os dois ciclos supervisivos</p> <p>2º Ciclo de Supervisão Pedagógica: abril, maio e junho de 2014 (3º Período)</p>
<p>5ª Fase – Realização de encontros/reuniões entre os professores do Grupo de Física e de Química, de modo a ser realizada a Avaliação Global de todo o projeto.</p>	<p>Junho de 2014</p>

Quadro 3:

A calendarização das seis fases do Trabalho de Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, no seio do Grupo Disciplinar de Física e de Química da Escola Secundária Rosa, ao longo do ano letivo 2013/2014. (Continuação).

FASES DO TRABALHO DE PROJETO (continuação)	CALENDARIZAÇÃO (continuação)
6ª Fase – Ação de divulgação, a todos os professores do Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais, do trabalho desenvolvido pelos professores de Física e de Química no âmbito deste projeto.	Junho de 2014

1.2.7.Avaliação

A avaliação de um trabalho de projeto deve ser um processo contínuo, permitindo a todos os intervenientes minimizar as dificuldades, tomar consciência dos aspetos menos conseguidos e fazer os ajustes necessários ao longo do mesmo.

No quotidiano da vida escolar, as avaliações continuadas de todos os processos educativos são indispensáveis, uma vez que são um poderoso agente de melhoria da qualidade do ensino.

Ao permitir o diagnóstico e a análise dos processos desenvolvidos, a avaliação reflexiva conjunta visa despertar consciências para a necessidade de realizar mudanças positivas nas estratégias anteriormente adotadas. Só desta forma é possível progredir, evoluir positivamente e almejar a excelência nos processos de ensino-aprendizagem a desenvolver com os jovens alunos.

Assim, ao longo deste trabalho de projeto queremos realizar diversas sessões de avaliação: em concreto no final de cada uma das fases e entre os dois Ciclos de Supervisão Pedagógica, de modo a serem corrigidos os pontos negativos e a serem introduzidos os devidos melhoramentos.

Tal como foi referido anteriormente, a quinta fase deste projeto consiste na realização de uma avaliação global e sistematizada de todas as fases do mesmo. Pretendemos criar um amplo espaço de reflexão interpares, envolvendo o registo dos aspetos a manter nas próximas edições do projeto, bem como dos aspetos a corrigir.

Pensamos ser positivo o preenchimento de inquéritos de satisfação pelos professores de Física e de Química, como forma de fazer um balanço dos processos desenvolvidos ao longo de todo o projeto.

Síntese Reflexiva

O grau de exigência associado aos processos de ensino-aprendizagem da Física e da Química e ao ensino de uma forma geral requer necessariamente a adoção de práticas inovadoras e de estratégias renovadas por parte dos docentes. Este processo de mudança para poder ser implementado com sucesso exige dos professores uma atitude dinâmica, uma postura humilde que permita a concretização de trabalho colaborativo continuado e a capacidade de reconhecer a necessidade de traçar planos formativos, ao longo de toda a carreira docente.

Na senda da autoformação, indispensável a uma docência responsável, a elaboração da reflexão autobiográfica, incluída na primeira parte deste trabalho, é fortemente indutora de uma redefinição das práticas docentes.

Ao revisitar a construção da nossa própria profissionalidade, ao relembrar com saudade os professores que nos marcaram pela excelência dos seus métodos e ao percorrer os lugares da infância e da juventude, com um olhar crítico e reflexivo, é possível alcançar níveis de desenvolvimento profissional, que de outra forma seria impossível atingir.

Tal como referimos na segunda parte deste trabalho, cabe ao professor assumir-se como promotor dos seus próprios percursos formativos, encontrando as melhores formas de ampliar continuamente os conhecimentos pedagógicos e científicos, fundamentais à adoção de práticas educativas eficazes e significativas, que elevem a dignidade da missão docente. Neste sentido, a realização deste Mestrado permitiu uma renovação profunda, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. Toda a aprendizagem decorrente da parte curricular, bem como da elaboração orientada deste Trabalho de Projeto, constituiu um marco impulsionador rumo à descoberta de novas formas de ensinar.

É neste enquadramento que a Supervisão Pedagógica fornece respostas concretas às necessidades de atualização e de renovação dos professores. Ao longo da segunda parte deste trabalho, pretendemos salientar os alicerces reflexivos da supervisão, as suas abrangências na promoção da dialogicidade e do trabalho colaborativo entre os docentes e os seus contributos para o desenvolvimento profissional docente.

Foi também ao seguir esta linha condutora que delineamos o projeto descrito na terceira parte deste trabalho.

Este projeto pretende constituir-se como uma intervenção ao nível das práticas e das dinâmicas de trabalho dos professores de Física e de Química, requerendo destes mobilização,

criatividade e trabalho colaborativo profundo, pois só desta forma é possível concretizar as mudanças positivas no ensino.

Ao longo da terceira parte procuramos dar resposta às questões parcelares de investigação, que foram por nós formuladas.

Tal como referimos, no Grupo Disciplinar de Física e Química da Escola Secundária Rosa, já estão implementadas diversas funções supervisivas, das quais destacamos o acompanhamento próximo da professora Delegada a cada professor do grupo na aplicação e na gestão dos currículos disciplinares, na elaboração das planificações das aulas, bem como na implementação de estratégias de ensino diversificadas (Apêndice III).

Igualmente é possível afirmar que já existem diversas práticas colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar. Assim, os professores desenvolvem o seu trabalho com objetivos comuns e partilhados, existem discussões reflexivas interpares sobre os processos de ensino-aprendizagem e é comum haver interajuda na resolução de problemas educacionais.

À questão nove do Inquérito por Questionário, aplicado a todos os professores do grupo, estes mencionaram como principais obstáculos à melhoria das práticas colaborativas a falta de tempo e a enorme sobrecarga de trabalho que recai sobre os docentes (Apêndice III).

Em relação à forma como as práticas supervisivas e colaborativas podem promover o desenvolvimento profissional dos professores, a avaliação do projeto de intervenção, que propomos na quarta e quinta fases do mesmo, permitir-nos-á responder a esta questão.

A Supervisão Pedagógica, nos modelos clínico e ecológico, é fortemente promotora de desenvolvimento profissional docente, tal como foi aduzido na segunda parte. Nela fizemos referência a autores consagrados nesta área das Ciências da Educação, dos quais salientamos Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, José Tavares e Júlia Oliveira-Formosinho.

Também na investigação desenvolvida na terceira parte deste trabalho, em resposta à questão dez do Inquérito por Questionário, os professores do grupo mencionaram a importância da divulgação das boas práticas docentes e da reflexão conjunta, como formas de promover o desenvolvimento profissional dos docentes (Apêndice III).

No sentido de dar resposta à última questão parcelar deste trabalho, propomos um conjunto de ações, desenvolvidas em seis fases que constituem este projeto (Quadro 3 – pp. 115 e 116 deste trabalho) que irá ser implementado no Grupo Disciplinar de Física e de Química da Escola Secundária Rosa.

As vantagens do trabalho de projeto que propomos são: o combate ao isolamento profissional, a observação interpares das aulas, a promoção da partilha de experiências e das

discussões reflexivas conjuntas e o desenvolvimento continuado e sistemático das práticas supervisivas e colaborativas no seio do grupo referido.

Queremos introduzir mudanças ao nível das mentalidades e almejamos criar uma nova tradição, pela qual seja natural e comum realizar Ciclos de Supervisão Pedagógica entre os docentes, que trabalham com objetivos comuns e partilhados.

O desenvolvimento profissional dos professores é uma consequência, que decorre necessariamente dos processos formativos em contexto e do enriquecimento conjunto, em resultado das práticas supervisivas e colaborativas continuadas.

Estamos em condições de afirmar que já foram diligenciadas diversas ações, no sentido de agilizar a implementação e o desenvolvimento deste projeto.

Assim, foi enviada em correio registado uma carta dirigida à Senhora Diretora do Centro de Formação (Anexo VII) e também já houve um contacto pessoal com a mesma, no sentido de se organizar a Oficina de Formação em Supervisão Pedagógica e trabalho colaborativo. Queremos contudo sublinhar que, se por acaso, o Centro de Formação não organizar a oficina formativa por nós proposta, esta eventual situação não coloca minimamente em causa a viabilidade do projeto, que consideramos estar assegurada.

Também já foram estabelecidos contactos pessoais com a Direção da Escola Secundária Rosa, que se mostrou muito recetiva e colaborativa com tudo o que fosse necessário.

Nas diversas reuniões que têm ocorrido entre os professores de Física e de Química, a perspetiva da implementação e do desenvolvimento do presente projeto tem sido abordada, sempre com um ótimo acolhimento.

De igual modo, na questão catorze do Inquérito por Questionário, realizado a todos os professores do grupo, no âmbito da investigação realizada neste trabalho, seis dos dez professores pronunciaram-se dispostos a colaborar com este projeto (Anexo III). É, pois, com enorme entusiasmo que se pretende a implementação efetiva do mesmo, porque acreditamos nas suas potencialidades e mais-valias para todos os professores envolvidos.

Tal como foi referido no enquadramento teórico, desenvolvido na segunda parte deste trabalho, cabe às supervisoras manter o entusiasmo e o dinamismo dos docentes, propiciando um papel facilitador dos processos de autoformação e de heteroformação, inerentes ao trabalho supervisivo e colaborativo que se pretende aprofundar no grupo, no âmbito deste projeto.

Consideramos, por tudo o que foi atrás referido, que a concretização deste projeto será uma realidade, pela pertinência e pela importância que tem para os professores de Física

e de Química da Escola Secundária Rosa, conduzindo a uma aprendizagem colaborativa interpares e a um desenvolvimento profissional conjunto.

Em jeito de conclusão não posso deixar de referir que sou hoje uma pessoa mais rica, do que era antes de ter iniciado esta etapa académica.

Com a concretização do Mestrado em Ciências da Educação, na especialização de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, desenvolvi uma extensa aprendizagem e adquiri um profundo enriquecimento profissional e pessoal, graças aos excelentes Professores e colegas, com que tive o privilégio de privar.

Foi a concretização de um sonho de há longos anos.

A todos os Professores e a todos os meus colegas de Mestrado, o meu muito Obrigada.

Bem Hajam!

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática educativa, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (1999). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores, um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). Artigo: “A escola: o local onde os professores aprendem”. In, Moreira, A.; Sá-Chaves, I. & Neves, R. (org.). (1999). *Supervisão na formação, contributos inovadores – Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Clark, D. & Hollingsworth, H. (2002). Artigo: “Elaborating a model of teacher professional growth”. In, *Teaching and teacher education*, 18, 8, p. 947-967.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, E. G. (1981). “Sociology looks at team teaching”. In, *Research in sociology of education and socialization*, 2, 163-193.
- Cordeiro Alves, F. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Série Estudos (nº 57). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Costa, M. E. & Matos, P. M. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologias da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deblois, C. & Corriveau, L. (1994). *Secondary school organizational culture: some theoretical considerations*. Comunicação apresentada na 8th International Intervisitation Program Conference, OISE, Toronto, 15-20 de Maio.
- Eraut, M. (1995). Artigo: “Developing professional knowledge and competence”. In, Guskey, T. & Huberman, M. *Professional development in education: new paradigms and practices*. Columbia University: Teachers College Press.
- Formosinho, J. (2009). Artigo: “Ser professor na escola de massas”. In, Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas, para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho colaborativo na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glickman, C. ; Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision of instruction: a development approach*. (5th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Goldhammer, R. ; Anderson, R. H. & Krajewsky, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goleman, D. ; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2011). *Os novos líderes, a inteligência emocional das organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goodson, I. (1993). *School subjects and curriculum change*. (3^a ed.). London: Falmer Press.
- Goodson, I. (2005). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto editora.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2002). Artigo: “Linking professional development to improvements in student learning”. Article presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Hall, V. & Wallace, M. (1993). "Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools?". In, *School Organization*, 13 (2), p. 101-117.
- Hargreaves, A. (1992). "Cultures of teaching a focus for change". In, Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- Heideman, C. (1990). Artigo: "Introduction to staff development". In, Burke, P. *Programming for staff development*. London: Falmer Press, p.3-9.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: Puf.
- Hord, S. M. (1986). "A synthesis of research on organizational collaboration". In, *Educational Leadership*, 43 (5), p. 22-26.
- Huberman, M. (1993). "The model of the independent artisan in teachers' professional relations". In, Little, J. W. & McLaughlin, M. W. (eds.). *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In, Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Artigo: "Improving in-service training: the messages of research". In, *Educational Leadership*, 37, 5, February, p. 379-385.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. (2nd edition). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Laville, C. & Dionne, J. (2008). *A construção do saber, manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, E. ; Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projecto I, aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1987). "Teachers as colleagues". In, Richardson-Koehler. (ed.). *Educators' handbook: a research perspective*. New York: Longman.
- Little, J. W. (1990). "The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations". In, *Teachers College Record*, 91 (4), p. 509-536.
- Lopes dos Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor

- McLaughlin, M. W. & Yee, S. M. (1988). "School as a place to have a career". In, Lieberman, A. (ed.). (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W. (1993). "What matters most in teachers' workplace context?". In, Little, J. W. & McLaughlin, M. W. (eds.). (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2ª Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nias, J. ; Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in primary schools*. London: Cassell.
- Nóvoa, A. (1991). "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola". In, *Inovação*, 4 (1), p. 63-76).
- Nóvoa, A. (1992). "Para uma análise das instituições escolares". In, Nóvoa, A. (coord.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I, da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção Escola e Saberes (nº 16). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Asa editores.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rudio, F. V. (1986). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes.
- Sachs, J. (1997). Artigo: "Reclaiming the agenda of teacher professionalism: an australian experience". In, *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, p. 263-275.
- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão, perspectivas humanas*. Tradução de Loyde A. Faustini. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: a redefinition*. (5th edition). New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. S. (1997). *Communities of learners and communities of teachers*. Harvard: Mandel Institute.
- Smyth, J. (1985). Artigo: “Developing a critical practice of clinical supervision”. In, *Journal of Curriculum Studies*, 17, 1, p. 1-15.
- Smith, S. C. (1987). “The collaborative school takes shape”. In, *Educational Leadership*, 45 (3), p. 4-6.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Toffler, A. & Toffler, H. (2007). *A terceira onda*. (29^o Edição). Rio de Janeiro: Record.
- Trice, H. M. & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga Simão, A. M. (2007). “Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?”. In, Flores, M. A. & Viana, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Investigação em Educação.
- Vieira, F. (2006). Artigo: “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica”. In, Vieira, F. ; Moreira, M. A. ; Barbosa, I. ; Paiva, M. & Fernandes, I. S. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: Unesco/International Institute for Educational Planning.
- Ward, A. & Darling, L. (1996). “Learning through conversation: a reflection on collaboration”. In, *Action in Teacher Education*, 18 (3), p. 80-86.

2. Eletrónicas

Alarcão, I. (1996). “Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores”. Acedido em 9 de julho de 2012, em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a02.pt>

Alarcão, I. (2001). “Professor-investigador, que sentido? Que formação?”. Acedido em 23 de julho de 2012, em :

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Amado, J. S. (2000). “A técnica de análise de conteúdo”. In, Revista Referência (nº 5). Novembro. Acedido em 2 de janeiro de 2013, em:

http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id_website=3&d=1&target=DetalhesArtigo&id_artigo=2049&id_rev=5&id_edicao=20

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). “Investigação colaborativa: potencialidades e problemas”. In, GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (p. 43-55). Lisboa: APM. Acedido em 2 de janeiro de 2013, em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)

Bragança, I. F. S. (2011). “Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica”. Acedido em 1 de outubro de 2012, em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/feced/article/view/8700/6352>

Costa e Silva, A. M. (2000). “A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação”. Acedido em 23 de julho de 2012, em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

Fernandes, D. (1991).” Notas sobre os paradigmas de investigação em educação”. Noesis (18). Acedido em 2 de janeiro de 2013, em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

- Ferreira, Jr. & Warderley, J. (2011). “Reflexões preliminares sobre o ensinar e o aprender filosofia”. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
http://filosofiakritik.blogspot.pt/2011/02/reflexoes_preliminares-sobre-o-ensinar.html
- Freitas, D. & Galvão, C. (2007). “O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores”. Acedido em 1 de outubro de 2012, em:
<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). “O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores”. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
<https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/248195>
- Lamy, F. (2008). “Supervisão Pedagógica”. In, Correio da Educação. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf
- Machado Leal, E. J. (2002). “Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa”. Acedido em 10 de outubro de 2012, em:
<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/145/124>
- Mateus, M. N. E.(2011). “Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais”. In, Eduser: revista de educação. Volume 3 (2), 2011. Acedido em 2 de janeiro de 2013, em:
<http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>
- Maio, N. L. ; Silva, H.S. & Loureiro, A. (2010). “A supervisão: funções e competências do supervisor”. Eduser: revista de educação. ISSN 1645-4774. Vol.2, nº 1, p. 37-51. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
<http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3447>

- Marcelo, C. (2009). “Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro”. In, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
<http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marques, R. (2007). “A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)”. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
http://www.eses.pt/urs/ramiro/docs/etica_pedagogia/APedagogiaconstrutivistadeLevVygotsky.pdf
- Moreira, M. A. (2009). “A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. Acedido em 9 de julho de 2012, em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Acedido em 23 de julho de 2012, em:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Roldão, M. C. (2009). “Questões e Razões. Colaborar é preciso, questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”. Acedido em 23 de julho de 2012, em:
<http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=189>
- Saraiva, M. & Ponte, J. P. (2003). “O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática”. *Quadrante*, 12(2), p. 25-52. Acedido em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3077/1/03-Saraiva-Ponte%28Quadrante%29.pdf>
- Saveli, E.L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. Acedido em 1 de outubro de 2012, em:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2677043>

Teoria Construtivista da Aprendizagem. Acedida em 9 de julho de 2012, em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

Teoria da Educação Progressiva de John Dewey. Acedida em 9 de julho de 2012, em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

Teoria Geral dos Sistemas de Ludwig Von Bertalanfy. Consultada em 9 de julho de 2012, em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_de_sistemas

Veiga, I. P. A. (2011). Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. Acedido em 1 de outubro de 2012, em:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193514392011>

3.Legislação

Despacho Nº 16034/2010, de 22 de outubro de 2010. Padrões de Desempenho Docente.

Publicado no Diário da República, 2ª Série – Nº 206 – 22 de outubro de 2010.

Despacho Normativo Nº 13 – A/2012, de 5 de junho de 2012. Organização do Ano Letivo.

Publicado no Diário da República, 2ª Série – Nº 109 – 5 de junho de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I - GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito por Questionário					
Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão Colocada	Objetivo(s) da Questão	Questão Parcelar / Subquestão de investigação
Bogdan e Biklen (2010); Fortin (2009); Ghiglione e Matalon (1992); Lopes dos Reis (2010);	I CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO GRUPO DISCIPLINAR 510		1 – Faixa etária. 2 – Habilitação Académica. 3 – Tempo de serviço. 4 – Nível de ensino e disciplinas que leciona.	Caracterizar, em termos pessoais e profissionais, cada professor do Grupo Disciplinar 510, de modo a se compreender o contexto de implementação do Trabalho de Projeto.	
Alarcão e Roldão (2010); Alarcão e Tavares (2010); Lamy (2008); Moreira (2009); Oliveira-Formosinho (2002);	II SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	II. 1. Funções de Supervisão da professora Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510.	5 – As práticas de Supervisão Pedagógica, realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510.	Enquadrar a implementação do Trabalho de Projeto no contexto concreto do Grupo Disciplinar 510.	Quais são as funções de Supervisão, realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar?
		II. 2. Práticas de Supervisão.	6 – É comum no Grupo 510, os professores assistirem às aulas uns dos outros, como prática de Supervisão Pedagógica, com o objetivo de serem desenvolvidas reflexões conjuntas e serem proporcionados feedbacks interpares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem?	Conhecer o ponto de partida do Trabalho de Projeto, relativamente às práticas supervisivas.	
			7 – Como professor do Grupo 510, estaria disposto a permitir a assistência às suas aulas pelos colegas deste mesmo grupo (mediante uma planificação prévia), como prática de Supervisão Pedagógica, conducente a uma reflexão interpares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem?	Compreender se é possível incluir a assistência de aulas, entre os professores do Grupo 510, como estratégia de Supervisão, no âmbito do desenvolvimento do Trabalho de Projeto.	

Inquérito por Questionário (continuação)					
Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão colocada	Objetivo(s) da Questão	Questão parcelar/subquestão de investigação
Formosinho e Machado (2009); Hargreaves e Fullan (2001); Lima (2002);	III TRABALHO COLABORATIVO	III. 1. Práticas colaborativas que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510	8 - As práticas colaborativas já implementadas entre os professores no Grupo 510.	Verificar quais são as práticas colaborativas, já existentes no Grupo Disciplinar 510, que os professores consideram mais relevantes.	Que práticas colaborativas já estão implementadas no Grupo Disciplinar?
		III. 2. Constrangimentos ao desenvolvimento de práticas colaborativas.	9 - Os principais constrangimentos/obstáculos que prejudicam a melhoria das práticas colaborativas entre os professores do Grupo 510.	Detetar quais são os principais constrangimentos que afetam o trabalho colaborativo entre os professores do Grupo 510, de modo a se procurar ultrapassar essas dificuldades aquando da implementação e desenvolvimento do Trabalho de Projeto.	Quais são os principais constrangimentos existentes na melhoria das práticas colaborativas entre os docentes do Grupo Disciplinar?
Caetano (2004); Day (2001); García (1999); Kelchtermans (2009); Marcelo (2009);	IV DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	A importância das práticas supervisas e colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores	10 - Considera que as práticas supervisas e colaborativas são importantes na promoção do desenvolvimento profissional dos professores? Se respondeu afirmativamente à questão anterior, por favor fundamente a sua opção, indicando de que forma e em que medida as práticas supervisas e colaborativas podem promover o desenvolvimento profissional dos professores.	Identificar até que ponto os professores do Grupo Disciplinar 510 consideram importantes as práticas supervisas e colaborativas, para o desenvolvimento profissional docente.	De que forma as práticas supervisas e colaborativas podem promover o desenvolvimento profissional dos professores?

Inquérito por Questionário (continuação)						
Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão colocada	Objetivo(s) da Questão	Questão parcelar/subquestão de investigação	
Amado (2000); Bardin (2009); Esteves Mateus (2011);	V IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	V. 1. Práticas super- visivas e cola- borativas que é necessário va- lorizar ou ado- tar no Grupo Disciplinar 510, no âmbito do Trabalho de Projeto.	11 – No sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre os professores do Grupo 510, torna-se necessário valo- rizar ou adotar as seguintes práticas no seio do grupo.	Identificar quais são as boas práticas que os professores su- gerem no sen- tido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colabo- rativo no Grupo 510.	Que ações devem ser implementadas para que se promova o desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar?	
		V. 2. Contribuições dos professores do Grupo Dis- ciplinar 510, para a promo- ção da Super- visão Pedagó- gica e do tra- balho colabo- rativo entre os professores no seio no grupo.	12 – Como professor do Grupo 510, de que forma pode contribuir e que ações pode desenvolver, ao nível pessoal e profissional, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os pro- fessores, no seio do Grupo?	Averiguar quais são os contri- butos que os professores do Grupo 510 podem dar, de modo a serem agentes ativos na melhoria da Supervisão Pedagógica e do trabalho colabo- rativo no Grupo.		
		V. 3. Disponibilida- de dos profes- sores do Grupo 510 para rea- lizar a Oficina de Formação sobre Super- visão Pedagó- gica e trabalho colaborativo e para participar na implemen- tação e no de- senvolvimento do Trabalho de Projeto.	13 – Gostaria e estaria disposto a realizar, no Centro de Formação, uma Oficina de Formação sobre <i>Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo en- tre professores?</i>	Averiguar da disponibilidade dos professores do Grupo 510 em tomar parte ativa no Tra- balho de Projeto, visando a me- lhoria da Super- visão Pedagó- gica e do trabalho colabo- rativo entre os docentes, no seio do grupo.		
			14 – Estaria disposto a participar e a colaborar, no ano letivo de 2013/2014, num Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, a implementar no Grupo 510, visando a melhoria das práticas supervisivas e colaborativas no seio do grupo?			

APÊNDICE II - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO COLABORATIVO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO GRUPO DE FÍSICA E QUÍMICA

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

O presente questionário encontra-se integrado num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conducente à realização da dissertação sobre o tema supra mencionado.

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca de *funções de supervisão e práticas de trabalho colaborativo* existentes no grupo disciplinar de Física e Química, e também conhecer a disponibilidade e as propostas dos docentes deste grupo disciplinar para a participação num Projeto de Intervenção em Supervisão Pedagógica no seio do grupo 510.

A sua resposta a este questionário constitui um contributo fundamental para o desenvolvimento do referido trabalho. Por este facto, agradece-se, não só que responda a todas as questões, mas que o faça também de forma a não deixar dúvidas sobre a sua opção. Está ausente deste trabalho qualquer intuito de avaliação. O questionário deverá ser preenchido anonimamente e todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais.

Agradece-se a sua disponibilidade e colaboração

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

As questões do grupo I destinam-se a uma recolha de informação geral imprescindível. Assinale com um X o ☐ a que corresponde a opção correta ou preencha o espaço em branco (_____) com a resposta adequada.

I - Dados Gerais

1. Faixa etária.

- De 20 e 30 anos ☐
- De 31 e 40 anos ☐
- De 41 e 50 anos ☐
- De 51 a 60 anos ☐
- Mais de 60 anos ☐

2. Habilitação Académica

- Bacharelato ☐
- Licenciatura ☐
- Mestrado ☐
- Doutoramento ☐

Outra _____

3. Tempo de serviço:

- Menos de 5 anos ☐
- De 5 a 10 anos ☐
- De 11 a 20 anos ☐
- De 21 a 30 anos ☐
- Mais de 30 anos ☐

4. Nível /níveis de ensino e disciplinas que leciona :

7º ano- CFQ <input type="checkbox"/>	8º ano – CFQ <input type="checkbox"/>	9º ano - CFQ <input type="checkbox"/>
10º ano – FQ <input type="checkbox"/>	11º ano - FQ <input type="checkbox"/>	
12º ano – Física <input type="checkbox"/>	12º ano - Química <input type="checkbox"/>	

Outros:

_____/_____
_____/_____

II QUESTÕES TEMÁTICAS

A – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

5. As práticas de Supervisão Pedagógica, **realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo 510**, são:

- ☐ Acompanhamento de cada professor, na aplicação e gestão do currículo disciplinar;
- ☐ Acompanhamento de cada professor na implementação de estratégias diversificadas nos processos de ensino-aprendizagem;
- ☐ Assistência às aulas de cada professor, como prática comum de Supervisão Pedagógica, proporcionando feedbacks pedagógicos;
- ☐ Acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos;
- ☐ Elaboração das Planificações das aulas, junto com os professores do grupo;
- ☐ Disponibilidade para dar assistência e a devida resposta às dúvidas dos professores;
- ☐ Outras:

6. É comum, no Grupo 510, os professores assistirem às aulas uns dos outros, como prática de Supervisão Pedagógica, com o objetivo de serem desenvolvidas reflexões conjuntas e serem proporcionados feedbacks interpares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu “não” à questão anterior, indique por favor, três motivos que possam justificar a não realização desta prática de supervisão:

1º _____

2º _____

3º _____

7. Como professor do Grupo 510, estaria disposto a permitir a assistência às suas aulas pelos colegas deste mesmo grupo (mediante uma planificação prévia), como prática de Supervisão Pedagógica, conducente a uma reflexão interpares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu “não” à questão anterior, indique por favor, três motivos que justifiquem a sua opção:

1º _____

2º _____

3º _____

B – TRABALHO COLABORATIVO

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

8. As práticas colaborativas **que já se encontram implementadas** entre os professores **no Grupo 510** são:

- ☐ O trabalho dos professores é desenvolvido com objetivos comuns e partilhados;
 - ☐ Os professores discutem reflexivamente, entre si, sobre a resolução de conflitos educacionais;
 - ☐ É comum haver reuniões entre os professores, nas quais se realizam reflexões interpares sobre os processos de ensino-aprendizagem;
 - ☐ É comum entre os professores haver interajuda na resolução de problemas diversos;
 - ☐ É uma prática comum entre os professores haver troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação, e powerpoints);
 - ☐ Outras:
-

9. Os principais constrangimentos/obstáculos que prejudicam a melhoria das práticas colaborativas entre os professores do Grupo 510 são:

- ☐ Falta de tempo;
 - ☐ Ausência de espaços apropriados para haver reuniões;
 - ☐ Os horários dos professores são incompatíveis;
 - ☐ Existe uma grande sobrecarga de trabalho sobre os professores;
 - ☐ Os professores receiam mostrar e partilhar o seu trabalho, evitando os julgamentos dos colegas;
 - ☐ Outros:
-
-

C – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Assinale com um X o ☐ a que corresponde a opção correta:

10. Considera que as práticas supervisivas e colaborativas são importantes na promoção do desenvolvimento profissional dos professores?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu afirmativamente à questão anterior, por favor fundamente a sua opção, indicando de que forma e em que medida as práticas supervisivas e colaborativas podem promover o desenvolvimento profissional dos professores:

D - IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

11. No sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre os professores do Grupo 510, torna-se necessário valorizar ou adotar as seguintes práticas no seio do grupo:

- ☐ Melhorar o relacionamento e a abertura entre os professores do grupo;
- ☐ Estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do Grupo 510;
- ☐ Aprofundar a análise e a reflexão interpares sobre as práticas educativas;
- ☐ Implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas;
- ☐ Desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do grupo;
- ☐ Implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo da Física e da Química;
- ☐ Promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino;
- ☐ Desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas e na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem;
- ☐ Outras:

12. Como professor do Grupo 510, de que forma pode contribuir e que ações pode desenvolver, ao nível pessoal e profissional, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os professores, no seio do grupo?

13. Gostaria e estaria disposto a realizar, no Centro de Formação, uma Oficina de Formação sobre *Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo entre professores*?

☐ Sim

☐ Não

Se a sua resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:

1º _____

2º _____

3º _____

14. Estaria disposto a participar e a colaborar, no ano letivo 2013/2014, num Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, a implementar no Grupo 510, visando a melhoria das práticas supervisivas e colaborativas no seio do grupo?

☐ Sim

☐ Não

Se a sua resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:

1º _____

2º _____

3º _____

Obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE III - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Caracterização pessoal e profissional dos professores do Grupo Disciplinar 510	Faixa etária	De 31 a 40 anos	P ₉ e P ₁₀
		De 41 a 50 anos	P ₄ , P ₆ e P ₈
		De 51 a 60 anos	P ₇
		Mais de 60 anos	P ₁ , P ₂ , P ₃ e P ₅
	Habilitação académica	Bacharelato	P ₅
		Licenciatura	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₇ e P ₉
		Mestrado	P ₈ e P ₁₀
		Doutoramento	
	Tempo de serviço	De 5 a 10 anos	P ₁₀
		De 11 a 20 anos	P ₆ , P ₇ , P ₈ e P ₉
		De 21 a 30 anos	P ₄ e P ₅
		Mais de 30 anos	P ₁ , P ₂ e P ₃
	Níveis de ensino e disciplinas lecionadas em 2012/2013	7º ano – CFQ	P ₂ , P ₃ e P ₉
		8º ano – CFQ	P ₇ , P ₈ e P ₁₀
		9º ano – CFQ	P ₁ , P ₅ e P ₆
		10º ano – FQ	P ₂ , P ₄ , P ₈ e P ₁₀
		11º ano – FQ	P ₁ , P ₃ , P ₅ , P ₆ e P ₉
		12º ano – Física	P ₈
		12º ano – Química	P ₆
		CEF - 1º ano	P ₉ e P ₁₀
		CEF – 2º ano	P ₇

Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Supervisão Pedagógica	Funções de Supervisão da professora Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510	Acompanhamento de cada professor na aplicação e gestão do currículo disciplinar;	P ₂ , P ₃ , P ₅ , P ₇ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		Acompanhamento de cada professor na implementação de estratégias diversificadas nos processos de ensino-aprendizagem;	P ₁ , P ₆ , P ₇ e P ₉
		Assistência às aulas de cada professor, como prática comum de Supervisão Pedagógica, proporcionando feedbacks pedagógicos;	P ₇
		Acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos;	P ₈ e P ₉
		Elaboração das planificações das aulas, junto com os professores do grupo;	P ₂ , P ₄ , P ₅ , P ₇ , P ₈ e P ₉
		Disponibilidade para dar assistência e a devida resposta às dúvidas dos professores;	P ₂ , P ₄ , P ₅ , P ₇ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
	Práticas de Supervisão	É comum no Grupo 510 os professores assistirem às aulas uns dos outros, como prática de Supervisão Pedagógica com o objetivo de serem desenvolvidas reflexões conjuntas e serem proporcionados feedbacks interpares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem;	P ₇
		Não é comum esta prática de Supervisão Pedagógica;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₆ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		Como professor do Grupo 510 estaria disposto a permitir a assistência às suas aulas pelos colegas do mesmo grupo, como prática de Supervisão Pedagógica, conducente a uma reflexão interpares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem;	P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		Não estaria disposto a essa prática de Supervisão Pedagógica;	P ₁

Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Trabalho colaborativo	Práticas colaborativas que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510	O trabalho dos professores é desenvolvido com objetivos comuns e partilhados;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₇ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		Os professores discutem reflexivamente, entre si, sobre a resolução de conflitos educacionais;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₇ , P ₈ e P ₉
		É comum haver reuniões entre os professores, nas quais se realizam reflexões interpares sobre os processos de ensino-aprendizagem;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₇ , P ₈ e P ₉
		É comum entre os professores haver interajuda na resolução de problemas diversos;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₇ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		É uma prática comum entre os professores haver troca de materiais didáticos (fichas de trabalho, fichas experimentais, testes de avaliação e powerpoints);	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₇ , P ₈ e P ₉
	Constrangimentos ao desenvolvimento de práticas colaborativas	Falta de tempo	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₆ , P ₇ , P ₉ e P ₁₀
		Os horários dos professores são incompatíveis	P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₈ e P ₉
		Existe uma grande sobrecarga de trabalho sobre os professores	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		Os professores receiam mostrar e partilhar o seu trabalho, evitando os julgamentos dos colegas	P ₃ e P ₄

Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Desenvolvimento profissional docente	A importância das práticas supervisivas e colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores	A troca de saberes e a partilha de opiniões é fundamental porque aumenta a segurança e a confiança dos professores no trabalho docente;	P ₁
		A partilha de materiais didáticos e a resolução conjunta e partilhada de problemas é muito importante para o crescimento pessoal e coletivo;	P ₂
		A divulgação de boas práticas e a partilha de conhecimentos são muito importantes;	P ₃
		A reflexão conjunta, a partilha de saberes e de materiais didáticos e o trabalho colaborativo são indispensáveis para o desenvolvimento profissional docente;	P ₄ , P ₆ e P ₇
		Não considera que as práticas supervisivas e colaborativas sejam importantes na promoção do desenvolvimento profissional dos professores;	P ₅
		A reflexão conjunta é fundamental na resolução de conflitos educacionais, na melhoria das estratégias de ensino-aprendizagem e na aplicação correta dos critérios de avaliação dos alunos;	P ₈
		As práticas supervisivas e colaborativas são de enorme importância, pois contribuem para o crescimento pessoal e profissional dos professores, conferem uma maior segurança nas funções docentes e contribuem para o enriquecimento das práticas letivas;	P ₉ e P ₁₀

Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Implementação de estratégias no desenvolvimento do Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica	Práticas supervisivas e colaborativas que é necessário valorizar ou adotar no Grupo Disciplinar 510, no âmbito do Trabalho de Projeto	Melhorar o relacionamento e a abertura entre os professores do grupo;	P ₁ , P ₃ , P ₄ , P ₅ e P ₁₀
		Estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do Grupo 510;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₆ e P ₇
		Aprofundar a análise e a reflexão interpares sobre as práticas educativas;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₇ , P ₈ e P ₉
		Implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas;	P ₁ e P ₃
		Desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do grupo;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ e P ₁₀
		Implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo da Física e da Química;	P ₁ , P ₃ , P ₇ e P ₈
		Promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino;	P ₁ , P ₃ e P ₇
		Desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas e na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem;	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₇ e P ₁₀
	Contribuições dos professores do Grupo Disciplinar 510, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os professores no seio do grupo	Não responderam;	P ₁ , P ₃ , P ₆ e P ₇
		Contribuir para a planificação de atividades experimentais, a partilha de boas práticas em sala de aula, a troca de materiais didáticos, a comparação/análise dos resultados dos alunos e a implementação conjunta de estratégias de motivação dos alunos para o empenho no trabalho escolar;	P ₂ , P ₄ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
	Disponibilidade dos professores do Grupo Disciplinar 510 para realizar a Oficina de Formação sobre Supervisão Pedagógica e trabalho colaborativo e para participar na implementação e no desenvolvimento do Trabalho de Projeto	Gostaria e estaria disposto a realizar uma Oficina de Formação sobre Supervisão Pedagógica e trabalho colaborativo entre professores;	P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₉ e P ₁₀
		Não estaria disposto a realizar essa Oficina de Formação;	P ₁ , P ₂ , P ₅ , P ₇ e P ₉
		Gostaria de participar e de colaborar na implementação e no desenvolvimento do Trabalho de Projeto;	P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₈ , P ₉ e P ₁₀
		Não estaria disposto a participar e a colaborar na implementação e no desenvolvimento do Trabalho de Projeto;	P ₁ , P ₅ e P ₇

APÊNDICE IV - GUIÃO DA ENTREVISTA

Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão Colocada	Objetivo da Questão	Questão Parcelar/Subquestão de Investigação
Alarcão e Roldão (2010); Alarcão e Tavares (2010); Lamy (2008); Moreira (2009); Oliveira-Formosinho (2002);	I SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	I.1 Funções de Supervisão da professora Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510.	1.Qual é a periodicidade das Reuniões Setoriais de Coordenação Letiva que se realizam, para cada ano de escolaridade e para cada disciplina, entre os professores no Grupo Disciplinar 510?	Aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas realizadas no Grupo 510, no que diz respeito às funções de Supervisão Pedagógica realizadas pela professora Subcoordenadora do Departamento.	Quais são as funções de Supervisão, realizadas pela Subcoordenadora do Departamento, que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar?
		I.2 Práticas de Supervisão.	2.Tendo em consideração que a assistência às aulas não é uma prática supervisiva comum entre os professores, em que situações concretas se realizam as assistências às aulas dos docentes no Grupo 510?		
Formosinho e Machado (2009); Hargreaves e Fullan (2001); Lima (2002);	II TRABALHO COLABORATIVO	II.1. Práticas colaborativas que já se encontram implementadas no Grupo Disciplinar 510.	3.Como Coordenadora/Subcoordenadora do Departamento de que forma incentiva, no dia-a-dia, os professores do Grupo 510 a aprofundarem as práticas colaborativas entre si?	Compreender a forma como as professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento incentivam, no dia-a-dia, os professores do Grupo 510 a aprofundarem as práticas colaborativas entre si.	Que práticas colaborativas já estão implementadas no Grupo Disciplinar?
Amado (2000); Bardin (2009); EstevesMateus (2011);	III IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	III.1. Disponibilidade das professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento na implementação e desenvolvimento do Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica no seio do Grupo 510.	4.Como Coordenadora/subcoordenadora do Departamento, sente empenho e motivação para, no próximo ano letivo (2013/2014), implementar e desenvolver no seio do Grupo 510, em parceria comigo, o Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica que proponho levar a cabo, visando a melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas?	Averiguar da disponibilidade das professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento, em contribuir para a implementação e para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, no seio do Grupo 510.	Que ações devem ser implementadas para que se promova o desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas entre os professores do Grupo Disciplinar?

APÊNDICE V - ENTREVISTA

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO COLABORATIVO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO GRUPO DE FÍSICA E QUÍMICA

ENTREVISTA

A presente entrevista encontra-se integrada num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conducente à realização da dissertação sobre o tema supra mencionado.

Com esta entrevista, apenas destinada às Professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento de Matemática e das Ciências Experimentais da Escola Secundária, pretende-se obter alguns esclarecimentos adicionais, para além das informações já recolhidas a partir do Inquérito por Questionário anteriormente respondido por todas as professoras do Grupo de Física e de Química.

Assim, as suas respostas a esta entrevista são fundamentais para a elaboração do referido trabalho, pelo que se pede que seja objetiva e clara na formulação das mesmas.

O tratamento das informações é feito na salvaguarda do anonimato dos elementos da amostra.

Muito se agradece a sua disponibilidade e colaboração, ao responder a esta entrevista.

Questões da Entrevista:

1. Qual é a periodicidade das Reuniões Setoriais de Coordenação Letiva que se realizam, para cada ano de escolaridade e para cada disciplina, entre os professores no Grupo Disciplinar 510?
2. Tendo em consideração que a assistência às aulas não é uma prática supervisiva comum entre os professores, em que situações concretas se realizam as assistências às aulas dos docentes no Grupo 510?
3. Como Coordenadora/Subcoordenadora do Departamento de que forma incentiva, no dia-a-dia, os professores do Grupo 510 a aprofundarem as práticas colaborativas entre si?
4. Como Coordenadora/Subcoordenadora do Departamento, sente empenho e motivação para, no próximo ano letivo (2013/2014), implementar e desenvolver no seio do Grupo 510, em parceria comigo, o Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica que proponho levar a cabo, visando a melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas?

APÊNDICE VI - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Supervisão Pedagógica	A periodicidade das Reuniões Setoriais de Coordenação Letiva no Grupo 510.	As Reuniões Setoriais de Coordenação Letiva realizam-se no Grupo Disciplinar 510, por ano de escolaridade e por disciplina, com a periodicidade de duas reuniões por cada período letivo.	P ₁ e P ₂
	As situações concretas que implicam a assistência às aulas dos docentes no Grupo 510.	A assistência às aulas dos professores no Grupo 510 realiza-se especificamente no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, ou quando existem problemas de ordem pedagógica ou disciplinar com algum professor, havendo nestes casos a necessidade de fazer coadjuvância.	P ₁ e P ₂

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Trabalho Colaborativo	De que forma as Professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento incentivam os professores do Grupo 510 a aprofundarem as práticas colaborativas entre si.	A minha forma de funcionar é dando o exemplo. Todos os dias nos intervalos, nos encontros programados e acordados entre os professores que lecionam os mesmos anos que eu e nas Reuniões Setoriais de Coordenação contribuo de forma ativa para as práticas colaborativas entre os participantes. Penso que só assim, contribuindo com o meu exemplo, é possível incentivar o trabalho em comum, na feitura dos testes e na preparação das aulas experimentais.	P ₁
		O meu principal contributo para as práticas colaborativas no Grupo 510 é realizar a organização, a calendarização e a dinamização das Reuniões Setoriais de Coordenação Letiva, nas quais promovo ativamente a partilha de informação, materiais e estratégias. Além disso, informalmente nos intervalos, procuro que haja a partilha de preocupações, de modo a poder sugerir estratégias de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.	P ₂

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Implementação de estratégias para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica	Empenho e motivação das Professoras Coordenadora e Subcoordenadora do Departamento para, no ano letivo 2013/2014, contribuírem para a implementação e desenvolvimento do Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica no Grupo 510.	Caso não tivesse pedido a aposentação, teria muito gosto em participar de forma ativa no Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica no Grupo 510, com o qual me identifico completamente, ao contemplar como objetivos a melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas entre os professores.	P ₁
		Se no próximo ano letivo continuar como Subcoordenadora, claro que podes contar comigo para implementar e desenvolver o projeto. Fico até muito contente em saber que nesta luta diária, pelas práticas supervisivas e colaborativas no Grupo, tenho uma parceira de trabalho.	P ₂

APÊNDICE VII - CARTA À DIRETORA DO CENTRO DE FORMAÇÃO

Lisboa, 19 de abril de 2013

Exma Senhora Diretora do Centro de Formação [REDACTED]

Sou Isabel Leonor de Brito Domingues Pedro Xavier Lopes, mestranda em Ciências da Educação, na especialização de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, em Lisboa.

No âmbito da implementação de um Projeto de Intervenção de Supervisão Pedagógica, que pretendo levar a cabo no Grupo de Professores de Física e de Química, da Escola Secundária [REDACTED], na qual sou professora quadro de escola, venho por este meio solicitar-lhe o favor seguinte:

- **A organização de uma Oficina de Formação sobre Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo entre professores. Pretende-se que esta oficina formativa decorra nos meses de outubro e novembro de 2013.**

Gostaria de sugerir que esta Oficina de Formação fosse estruturada de modo a incluir as seguintes temáticas:

- Supervisão Pedagógica;
- Trabalho Colaborativo entre os professores;
- Desenvolvimento Profissional docente;

A frequência desta Oficina de Formação pelos professores do referido Grupo Disciplinar é fundamental para a eficácia do projeto que se irá implementar.

O Projeto em causa visa atingir os seguintes objetivos específicos:

- Criar no Grupo Disciplinar um ambiente propício à auto-reflexão, à auto-regulação e à reflexão interpares sobre as práticas educativas;

- Incutir nos professores de Química e de Física a necessidade de serem agentes ativos nos seus próprios processos formativos e na promoção de seu próprio desenvolvimento profissional;
- Fomentar e rentabilizar a aprendizagem colaborativa, de modo a orientar o ensino da Química e da Física para o desenvolvimento de competências, quer dos professores, quer dos alunos;
- Instilar nos docentes de Química e de Física a motivação necessária à prática natural e continuada da Supervisão Pedagógica, como forma de melhorar a qualidade educativa;
- Fomentar hábitos de observação interpares de aulas, como estratégia supervisiva;
- Desenvolver nos professores do Grupo Disciplinar capacidades para comunicar abertamente, partilhar, analisar, debater ideias e produzir consensos;
- Acompanhar, com propósitos formativos, o desempenho dos professores de Química e de Física, de modo a aferir critérios e estratégias educativas;

Venho então, solicitar o favor à Senhora Diretora do Centro de Formação, de organizar uma Oficina de Formação, que foque as temáticas atrás mencionadas, bem como os tópicos contidos nos objetivos específicos, que foram elencados anteriormente.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento adicional pelo endereço de mail:

Isabel.leonor.lopes@gmail.com

Agradeço antecipadamente a sua atenção.

Atenciosamente,

Isabel Leonor Xavier Lopes